Н.И. Виноградова
А.И. Улзытуева
Н.М. Шибанова

АКМЕОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФЛИНТА • НАУКА

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В монографии раскрываются отдельные аспекты проблемы развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования с позиций акмеологической теории профессионализма и продуктивности созидательной деятельности, определяются современные тенденции, проблемы и противоречия, закономерности и перспективы прогрессивного развития профессионализма педагогов. Актуальность обращения к различным аспектам акмеологического знания обусловлена тем, что реализация новых Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования второго поколения определили принципиальные изменения квалификационных требований к профессиональной компетентности педагогов ДОУ и учителей начальных классов.

Для педагогов дошкольного и начального общего образования, специалистов системы профессионального и постдипломного образования, ученых.

- Нина Инокентьевна Виноградова, Александра Ивановна Улзытуева, Наталия Михайловна Шибанова
  - Введение
  - Глава 1
    - 1.1. Современные тенденции акмеологизации профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования
    - 1.2. Развитие профессионализма педагогов дошкольного и начального образования как акмеологическая категория
    - 1.3. Акмеологический подход к исследованию закономерностей развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования
    - 1.4. Характеристика этапов образовательнопрофессионального маршрута педагогов дошкольного и начального общего образования
  - Глава 2
    - 2.1. Теоретические аспекты исследования предпосылок готовности к познавательному саморазвитию детей старшего дошкольного

возраста
- 2.2. Становление готовности к речевому общению как компонента познавательного саморазвития старших дошкольников в условиях двуязычия
- 2.3. Преемственность между дошкольным и начальным общим образованием в обеспечении процесса становления готовности к познавательному саморазвитию у младших школьников
- 2.4. Сущность готовности младших школьников к познавательному саморазвитию
- 2.5. Структура готовности учащихся к познавательному саморазвитию
- 2.6. Механизм становления самообразовательного и самоконтрольного действия ученика начальной школы
- 2.7. Дифференциация младших школьников по уровням готовности к познавательному саморазвитию

○ Глава 3
- 3.1. Специфика функционирования региональных систем становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования
- 3.2. Критерии развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования
- 3.3. Сущность образовательно-функционального цикла становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования
- 3.4. Регионализация подготовки педагога дошкольного образования в поликультурных условиях
- 3.5. Учитель начальных классов как субъект управления качеством профессионального развития
- 3.6. Сущность и функции научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования

○ Глава 4
- 4.1. Тенденции развития профессионализма, регулируемые деятельностно-процессуальным

критерием
- 4.2. Индивидно-типологические факторы развития профессионализма педагога начального общего образования
- 4.3. Личностно-профессиональные факторы становления профессионализма педагога начальной школы

- Заключение
- Литература

- notes
  - 1

Нина Инокентьевна Виноградова,
Александра Ивановна Улзытуева,
Наталия Михайловна Шибанова
Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования

Введение

Современные тенденции социокультурного и экономического развития российского общества подчеркивают роль института образования как главного основания прогрессивного социально-экономического развития России, ее национальной безопасности и экономической конкурентоспособности, важнейшего фактора ее устойчивого развития в XXI в. На современном этапе ключевым источником интенсивного развития образования становится нематериальный капитал и его важнейшая составляющая – профессионализм и компетентность педагогов. Кадровый потенциал образования выдвигается в центр многосторонних трансформаций, происходящих в системе образования как их движущая сила и первостепенное условие. Возрастает зависимость интенсивности развития образования, эффективности процессов модернизации от качества кадрового обеспечения, которое в свете национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» рассматривается как одна из «точек роста» образовательных систем, фактор социального благополучия российского общества.

Совершенствование учительского корпуса, по утверждению президента РФ Д.А. Медведева, есть один из ключевых ориентиров обновления всей системы российского образования. В современных образовательных учреждениях должны работать учителя, «открытые ко всему новому, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет. Задача учителя – помочь ребятам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего» (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»).

Модернизация образования неизбежно влияет на изменение и обновление квалификационных требований и квалификационных характеристик современных педагогов, центральное место в которых занимают общие и специальные профессионально-педагогические компетентности, выступающие основой продуктивного функционирования педагога. Отсюда понятие актуальности обращения к различным аспектам акмеологического знания, позволяющего с разных сторон определить актуальное состояние, проблемы и противоречия, современные тенденции, закономерности и перспективы

личностного и профессионального роста педагогов, достижения ими *акте* – вершины профессионализма, т. е. того уровня развития, который, с одной стороны, будет залогом продуктивной профессиональной деятельности, а с другой – послужит точкой роста для дальнейшего развития профессиональной компетентности.

Существенные инновационные изменения в образовании на современном этапе в большей степени коснулись педагогов дошкольного и начального общего образования. Реализация новых Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее по тексту – ФГТ ООП ДО) и Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования второго поколения (далее по тексту ФГОС НОО) определили принципиальные изменения квалификационных требований к профессиональной компетентности педагогов ДОУ и учителей начальных классов, которые, по сути, являются первыми трансляторами идей государственной политики в области образования и его существенного обновления.

Социальный запрос на высокий профессионализм педагогов дошкольного и начального общего образования выразился в предъявляемой обществом системе требований к личностным и деятельностным проявлениям компетентности и профессионализма педагогов. Потребности в высоком качестве профессиональной деятельности, стремление к педагогическому саморазвитию, продуктивному использованию творческого потенциала в решении значимых профессиональных задач, эффективному функционированию должны стать ведущими в системе профессионального самосовершенствования педагога.

Исследование проблемы развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования с позиций акмеологической теории профессионализма и продуктивности созидательной деятельности задает общий ориентир к поиску значимых источников и закономерностей прогрессивного развития профессионализма в рамках всего образовательно-профессионального маршрута в области профессиональной деятельности.

Целостная система развития профессионализма педагога включает согласование этапов профессиональной подготовки, профессионального самообразования и повышения педагогической квалификации. Основные положения данной теории позволяют обосновать развитие профессионализма педагога как процесс закономерного стадийно-возрастного, функционально-деятельностного и личностно обусловленного

восхождения к вершинам профессиональной самореализации, выраженной в проявлениях педагогического мастерства, творчества и искусства.

Данная теория позволяет осмыслить аксиологические основания профессионального развития педагогов дошкольного и начального общего образования не только в рамках узкой трудовой сферы, но и в перспективах целой жизни.

Ведущим критерием, акмеологическим ориентиром, фиксирующим качество созидания профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования, выступает интегрированный «продукт» их деятельности – творческая готовность ребенка к таким формам поведения и жизнедеятельности, которые будут основаны на способности к познавательному саморазвитию, центральным компонентом которого является активная субъектная позиция обучающихся и воспитанников.

Исследование качества и динамики развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования с позиций акмеологического знания позволяет выявлять закономерные связи между высоко-, средне-, мало– и непродуктивными уровнями сформированности профессионализма педагогов. С одной стороны, показателем выступает динамика развития ребенка, адекватно возрастным, индивидуальным характеристикам и социальным требованиям, а с другой – субъектно-деятельностные, личностные, индивидуальные проявления самого педагога как значимые факторы, обеспечивающие качество и эффективность его профессиональной деятельности по развитию ребенка. Акмеологические закономерности выступают основанием к выявлению ведущих механизмов продуктивного развития сущностных, взаимосвязанных оснований профессионализма до уровня, обеспечивающего целостную самореализацию творческих потенциалов педагогов, фиксируемую по проявлениям познавательного саморазвития детей.

Реализация задачи обеспечения высокого уровня профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования затруднена сложившейся системой профессиогенеза, в которой не выявлены технологические системы развития педагогических компетентностей в рамках целостного, поэтапного профессионального маршрута педагога. Эти трудности можно преодолеть, если включить педагога в реализацию целостной программы развития педагогической компетентности, включающей акмеологически ориентированные циклы: предварительной проблематизации педагогического

саморазвития; проектирования, адаптации и индивидуализации педагогических технологий познавательного саморазвития ребенка; самоактуализации профессионального самосовершенствования.

Общая стратегия повышения качества развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования предполагает разработку моделей, алгоритмов, технологий его целостного созидания в рамках единой программы. Такая программа становится стимулом профессионального саморазвития, ориентирует педагога на реальные и потенциальные образцы профессионального мастерства, служит ориентиром в прогнозировании авторской системы деятельности.

Глава 1
Акмеологические основы профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования

1.1. Современные тенденции акмеологизации профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования

Современное общество предъявляет все новые и более высокие требования к каждой личности в связи с прогрессом науки, техники, усложнением социальных отношений. Это вызывает необходимость постоянно развивать и совершенствовать компетентность каждого специалиста, в том числе в области образования и профессионально-педагогической деятельности.

Современный педагог должен обладать таким запасом фундаментальности, который позволял бы ему проявлять общую и профессиональную компетентность, ответственность за результаты своего труда, свободно владеть профессией и ориентироваться в смежных областях деятельности, быть готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Перечисленные требования к профессионализму специалиста правомерны и в отношении педагогов дошкольного и начального общего образования, профессиональной деятельности и уровню компетентности которых сейчас посвящено пристальное внимание, к ним предъявляются особые требования.

Профессиональная педагогическая деятельность педагогов дошкольного и начального общего образования в современных условиях подчинена общим тенденциям и направлениям модернизации образования, которые во многом связаны с принятием комплекса нормативно-правовых и концептуальных документов, к их числу относятся Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (2001 г.), Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2010 года (2008 г.), национальной образовательной инициативы «Наша новая школы» (2010 г.). Кроме того, следует подчеркнуть, что серьезные изменения в области дошкольного и начального общего образования связаны с принятием новых Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования второго поколения. Поэтому реальная и потенциальная готовность педагогов дошкольных образовательных учреждений и начальной школы к реализации

инновационных моделей образовательной деятельности является залогом успешной модернизации образования в масштабах всего государства.

Актуальное состояние практики профессионально-педагогической деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования связано с необходимостью постоянного разрешения педагогами противоречия между достигнутым уровнем профессиональной компетентности и новым уровнем, востребованным на современном этапе развития образования, адекватным современным тенденциям инновационного развития образования. Кризис компетентности – это то состояние, которое должно быть потенциально присуще современному педагогу, учитывая динамичность и многоаспектность развития теории и практики профессионально-педагогической деятельности. Действенным выходом из данного кризиса, предупреждающим деструктивное влияние, является постоянное стремление педагога к повышению своего профессионального мастерства, активная позиция педагога-исследователя, автора инновационных образовательных инициатив.

Стремление и движение педагогов дошкольного и начального общего образования к *акте* – новым «вершинам» личностно-профессионального развития – есть та траектория, которая отвечает идеологии непрерывного образования, ведущей детерминантой которого является самоактуализация педагога в инновационном пространстве образования и социокультурном контексте современного общества.

Акмеологизация профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования на уровне теории и практики обусловлена рядом тенденций:

• изменением аксиологических оснований профессионально-педагогической деятельности;

• ориентацией на достижение нового современного качества образования;

• опорой на методологию компетентностного подхода в области профессионально-педагогического образования и переподготовки педагогических кадров;

• преобразованием содержания и форм деятельности педагогов-практиков в связи с принятием новых Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования второго поколения.

Анализ перечисленных тенденций позволяет обнаружить значимые траектории профессионального, а также личностного развития педагогов, очертить рамки и определить ориентиры акмеологизации профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования. Акмеологизация профессиональной деятельности в данном контексте понимается как проецирование педагогом в будущее тех целей – ценностей, которые явятся основой достижения вершин профессиональной деятельности, личностной и профессиональной самоактуализации. По мнению М.М. Бахтина, смысловое будущее выступает для человека как идеальное проецирование себя в будущее, как область, ценностно-мотивирующая личностное развитие. «Детерминация будущим», по мнению А.А. Вербицкого, – это способ упреждающего формирования духовного потенциала личности и общества.

Обратимся к анализу перечисленных тенденций акмеологизации профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования.

1. *Изменение аксиологических оснований профессионально-педагогической деятельности есть имманентно присущая характеристика педагогической деятельности в переходные, неустойчивые периоды развития общества.*

Для современного этапа развития дошкольного и начального общего образования характерна тенденция усиления личностной ориентации, персонификации процесса и результатов образовательной практики, расширения вариативных пространств развития ребенка.

Личностно ориентированное образование обеспечивает развитие и саморазвитие личности ребенка с выявлением его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности.

Оно основывается на признании за каждым ребенком права выбора собственного пути развития через создание альтернативных форм обучения.

Определение аксиологических оснований профессионально-педагогической деятельности есть выделение тех культурных ценностей современного общества, которые контекстно заложены в содержании педагогической деятельности и по сути являются той «сеткой координат», которая определяет границы, опорные точки, методологический фундамент деятельности педагогов ДОУ и начальной школы, их непрерывного профессионального самосовершенствования.

Характеризуя понятие «культурная ценность», С.И. Гессен

называет их «задачами неисчерпаемыми», которые указывают «некий бесконечный путь, по которому можно продвигаться вперед…». По мнению ученого, это задачи высшего порядка, так как они «открывают для человечества путь бесконечного развития».

С учетом гуманитарной и гуманистической направленности профессионально-педагогической деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования, основными культурными ценностями, детерминирующими аксиологический компонент профессионального роста и развития педагогов, выступают категории «человек», «личность», «свобода» и др. Данные категории рассматриваются не только как феномены культуры, отражающие уровень развития цивилизации и «качество человека», но и с аксиологической точки зрения, как ценности, определяющие сущность человеческого бытия. Наполнение их определенным смыслом, адекватным современному пониманию в русле гуманистической парадигмы, станет определяющим в личностно-профессиональном развитии педагогов дошкольного и начального общего образования, в выборе ими стратегии и тактики осуществления и совершенствования профессиональной деятельности.

Основной категорией, которую педагогу необходимо осмысливать и переосмысливать аксиологически, является «человек». Осознание ее ценностных оснований контекстно раскрывается в содержании профессиональной деятельности педагогов, так как человек является смысловым центром практически любой социальной системы, в том числе и образования.

Человек, по мнению отечественных философов Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, Е.Н. Трубецкого и др., а также философов-экзистенциалистов Н. Аббаньяно, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, В. Франкла, К. Ясперса, А. Камю и др., рассматривается как целостное, многомерное, самоценное, свободное существо, имеющее собственный индивидуальный путь развития.

Долгое время «сетка категорий», в которых мыслится человек, определялась дихотомией биологического и социального. Современное понимание человека многомерно: это одновременно микрокосм, микротеос и микросоциум. Идея целостности и взаимосвязи внутреннего мира человека, природной среды и космоса базируется на междисциплинарном подходе к изучению человека на основе системного научного знания о развитии человечества и отдельной личности. В.С. Шубинский развил в рамках полюсно-полевой теории существования человека идеи, утверждающие, что человек должен рассматриваться как био-

психо-социо-природно-космическое существо. Это отражает диалектическое единство таких категорий, как «человек», «индивид», «личность», «индивидуальность», без которых невозможно определить всю многомерность человеческого бытия.

Анализ научных исследований, выполненных в рамках синергетического подхода (В.И. Аршинов, В.Г. Буданов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов и др.), позволяет глубже осознать нелинейный, стохастический характер процесса развития человека. Согласно взглядам ученых, сущность становления человека проявляется в способности его к саморазвитию, самостоятельному свободному выбору.

Свобода – характеристика человека, которая присутствует априори в его социальной сущности. В содержании понятия «свобода» имплицитно заложен вектор альтернативности, т. е. свобода конституируется именно в социальном контексте как результат преодоления несвободы. Человек в состоянии свободы превращается в неравновесную систему, которая может склониться к полюсу свобода – несвобода или свобода – произвол в соответствии с причинной обусловленностью, определяющей выбор человека. Таким образом, свобода есть возможность жить по-своему в пределах, допускаемых нормами общества.

В экзистенциальной философии категория «свободы» рядоположена с категориями «самости», «субъектности», так как она входит в круг наиболее важных признаков, определяющих личность.

Психолого-гуманистический аспект становления и развития личности исследуется в работах А. Адлера, Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма, К.А. Абульхановой-Славской, Л.П. Буевой, А.Н. Леонтьева, В.А. Петровского, В.И. Слободчикова и др., где личность рассматривается как индивид, непрерывно развивающийся в соответствии с ресурсами и основным содержанием, заложенным во внутреннем потенциале.

Гуманистическая психология признает личность человека как целостную систему, открытую для возможностей самоактуализации, устремленную к будущему росту, к росту конструктивного начала человеческого Я. В гуманистической психологии личность человека – это неповторимая уникальная целостность с заложенным от рождения потенциалом и способностью к реализации своей человеческой сущности. Ценность основных идей гуманистической психологии для акмеологизации профессиональной деятельности заключается в том, что они позволяют осмыслить не только сущностные и процессуальные характеристики личности ребенка, но и определить гуманистические параметры измерения деятельности

педагога.

Признание самоценности человека влечет за собой признание истины о его активном духе, способности «преодолевать свою ограниченность» (Н.А. Бердяев). Самоценность личности рассматривается философами как способность человека к автономному духовному самостроительству, жизненному самоопределению, экзистенциальному выбору, как стремление остаться самим собой, реализовать себя, найти свое место в жизнетворчестве (М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган и др.).

Осмысление данных положений позволяет педагогу определить собственные экзистенциальные позиции и укрепиться в мысли о том, что ребенок – это предзаданность, уникальность, неповторимость; утвердиться в гуманистических взглядах, расширяющих мировоззренческие «горизонты». Процессуальная сторона осмысления и переосмысления педагогом гуманистических идей современного образования предполагает интериоризацию ценностей, т. е. их перевод с уровня осознания как социально значимых феноменов на уровень внутреннего принятия как личностно значимых ценностей.

Поэтому в настоящее время актуализировалась задача, которую должен осмыслить и последовательно решать каждый педагог, берущий на себя миссию профессиональной поддержки личностного роста ребенка: быть субъектом социальных отношений и собственной жизнедеятельности, осознавать свои социально-педагогические функции, определять приоритеты личностного и профессионального развития. В этом заключается один из аспектов акмеологизации профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования.

2. *Ориентация на достижение нового современного качества образования была определена в качестве стратегического ориентиров развития российского образования в Национальной доктрине развития образования России (2000 г.) и получила тактическое подкрепление в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (2001 г.).*

Центральная проблема, вокруг которой интегрируется все многообразие конкретных проблем дошкольного и начального общего образования, есть проблема качества образования.

Анализ состояния проблемы качества образования указывает на причины ее происхождения в новых социокультурных условиях нашего сообщества – это кризис прежних систем ценностей и приоритетов; формирование новой философии образования, построенной на общечеловеческих и национальных ценностях;

развитие приоритетов регионализации и муниципализации образовательных услуг; неравномерное развитие социально-экономических условий и в этой связи стратификация общества; развитие теории и практики управления на основе достижений и маркетинга; появление и применение в практике работы образовательных учреждений международных стандартов качества ИСО; переход образовательных систем на прогрессивные модели и технологии и др. Все эти причины, бесспорно, являются одновременно и предпосылками, дающими достаточные основания ученым и практикам для поиска эффективных механизмов оперативного управления процессами достижения качества образования.

Определяя сущность понятия «качество», следует отметить, что качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые, значения. Анализ сложившихся подходов к определению понятия «качество образования» позволяет выделить ряд аспектов в его понимании:

1) совокупность свойств, присущих образованию: качество образования – это такая совокупность его свойств, которая обусловливает его способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств (В.П. Панасюк); совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности личности, общества, заказчиков на образование (А.М. Моисеев) и др.;

2) результат образования, или уровень соответствующих достижений: качество образования – это определенный уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения (Закон РФ «Об образовании»); социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности (В.А. Кальней, С.Е. Шишов); соотношение цели и результата как меры достижения цели, при том что цель задана операционально и спрогнозирована в зоне потенциального развития личности (М.М. Поташник) и др.

Учитывая, что качество образования как «точка роста» становится важнейшей категорией государственной политики и в значительной степени определяет качество жизни населения, немаловажную роль в этом аспекте играют дошкольное и

начальное общее образование, служащие механизмом духовного воспроизводства общества, условием его устойчивого развития.

С точки зрения современных научных подходов, качество образования характеризуется через совокупность трех составляющих: качества процесса, качества условий и качества результатов. При этом каждый из компонентов качества образования должен быть оптимален в соответствии с целями и задачами образовательной и воспитательной деятельности, развития и социализации воспитанников и обучающихся.

Качество дошкольного образования – это удовлетворение потребности семьи и ребенка в услугах дошкольного образовательного учреждения; благополучие ребенка в детском саду; сохранение и необходимая коррекция его здоровья; выбор учреждением образовательной программы и ее научно-методическое обеспечение. В настоящее время признанным является положение о том, что на психическое, физическое, личностное развитие воспитанников детских учреждений особое влияние оказывают четыре аспекта: характер организации предметно-пространственной среды, поведение воспитателя, тип образовательной программы и количественное соотношение детей и взрослых. Это, в свою очередь, позволяет определить критерии оценки качества образования на уровне конкретного образовательного учреждения. Формирование системы критериев и показателей оценки качества образования, с одной стороны, есть механизм институализции объективно значимых характеристик дошкольной образовательной системы, а с другой – продукт когнитивно-творческой деятельности педагогических коллективов по моделированию управляемых и действенных систем менеджмента качества образования. Отсюда неизбежна включенность каждого педагога в эти процессы, а значит, потребность в формировании компетентности в данной области задач профессиональной деятельности.

Одной из важнейших задач дошкольного образования является подготовка ребенка к следующему образовательному этапу, эта задача формулируется традиционно как необходимость обеспечения преемственности между дошкольным и школьным образованием. Исходя из этого, при выборе критериев результативности дошкольного образования необходимо ориентироваться именно на достижения детей в развитии способностей, для которых дошкольное детство является сензитивным периодом – это развитие познавательной активности, мышления, коммуникативных способностей, символических способностей (воображения и игры). В контексте современных представлений о цели образования как развитии

компетентностей ребенка (т. е. его готовности к решению новых задач и действию в ситуации неопределенности) именно данные характеристики являются одновременно актуальными для дошкольников и подготавливающими к включению в новую – школьную – жизнь.

Качество начального общего образования – это совокупные характеристики образовательного процесса и условий в начальной школе, обеспечивающих достижение учеником личностных, метапредметных, предметных результатов, включающих познавательную мотивацию и интересы учащихся, их готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности с учителем и одноклассниками, сформированность основ нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми.

Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается сформированности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться». Сегодня начальное образование закладывает основу формирования учебной деятельности ребенка – систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить реализацию принципа вариативности образования путем создания множества «личных пространств» самореализации учащихся.

Таким образом, перед педагогами дошкольного и начального общего образования стоит задача непрерывного повышения качества образования. Это требует такого уровня компетентности, при котором профессиональная деятельность соответствовала бы запросам общества и новым тенденциям развития образовательных систем и, вместе с тем, обеспечивала сохранение самоценности, неповторимости дошкольного и младшего школьного периодов детства. А это достигается, в первую очередь, профессионализмом педагога, его готовностью работать в соответствии с новыми требованиями и обеспечивать реализацию инновационных программ и проектов.

3. *Ориентация на методологию компетентностного подхода в области профессионально-педагогического образования и переподготовки педагогических кадров есть необходимое условие достижения качества образования.*

Решение вопросов акмеологизации профессионально-педагогической деятельности неизбежно актуализирует

обращение к идеям и теоретическим положениям компетентностного подхода к процессу оценки деятельности специалиста и результатов его труда.

Опора на ключевые идеи компетентностного подхода является необходимым условием эффективных изменений и достижения качественных результатов в образовательной практике, в том числе и в системе профессионального роста педагога. Идеи компетентностного подхода нашли отражение в различных педагогических теориях, например, в концепции компетентностного образования (В.А. Болотов, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.), в которой подчеркивается, что компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Приоритетными целями – векторами образования – становятся самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности (Э.Ф. Зеер). В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты – компетентности, компетенции и метакачества.

Научно-практическое осмысление компетентностного подхода в аспекте профессионально-педагогической деятельности позволяет определить, что компетентностный подход – это подход прагматический (О.Е.Лебедев), так как для того, чтобы изменения в системе образования, прогнозируемые в условиях модернизации российского образования, стали реальностью, необходима подготовка и переподготовка педагогических кадров, которые к определенному моменту должны быть способны решать круг задач, направленных на достижение нового современного качества образования. Современный педагог дошкольного и начального образования должен быть не только потенциально, но и реально компетентен, т. е. способен действовать в ситуации неопределенности, анализируя смысл этой ситуации, сущность проблемы и возможные способы решения.

В рамках компетентностного подхода подчеркивается, что для человека чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько компетентность, понимаемая как способность применять обобщенные знания и умения в конкретных ситуациях для разрешения проблем, возникающих в реальной деятельности. Сегодня компетентный специалист – это человек, не только обладающий определенной специальной, профессиональной подготовленностью, но и способный работать в команде, принимать самостоятельные решения, проявлять

инициативу и т. д.

Профессионально-педагогические компетенции изначально задаются государственными образовательными стандартами профессионального образования, в связи с чем в процессе обучения перед студентом ставятся определенные цели, задачи, выдвигаются требования, которые должны быть осмыслены и личностно приняты будущим педагогом, так как они в совокупности отражают компетенции, востребованные в профессиональной деятельности и необходимые для качественного, продуктивного решения широкого спектра профессиональных задач.

Дальнейшее развитие профессиональной компетентности есть непрерывный и длительный процесс, потому что невозможно стать компетентным раз и навсегда. Компетентность как характеристика педагога – системное качество, находящееся в динамике, это личностно-осознаваемый, субъективный опыт, имеющий личностный смысл и универсальное значение, т. е. возможность использования в различных видах педагогической деятельности при решении множества жизненно значимых проблем. Механизмами «поддержки» компетентности педагога-практика выступают система повышения квалификации и переподготовки педагогов и самообразование как личностно и социально детерминированный способ достижения профессионализма.

Результатом освоения профессионально-педагогических компетенций становится компетентность педагога как уровень профессиональной подготовки, достигнутый в процессе профессионального образования и профессиональной деятельности, выраженный в устойчивом позитивно-мотивированном отношении к сфере образования, ее субъектам, направлениям и видам педагогической деятельности, способности решать разнообразные профессиональные задачи, выходя за рамки стереотипных подходов и приемов деятельности.

Следует отметить, что своеобразие педагогической деятельности делает недопустимым наличие лишь узкоспециальной компетентности, профессионализм педагога определяется сочетанием всех видов профессиональной компетентности (А.К. Маркова), включающей специальную компетентность (владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие); социальную компетентность (владение умением вести совместную профессиональную деятельность, сотрудничать, а также принятыми в данной профессии приемами

профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего труда); личностную компетентность (владение способами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности); индивидуальную компетентность (владение способами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту, самоорганизации и самореабилитации). Перечисленные компетентности отражают общий уровень профессиональной компетентности педагога в совокупности когнитивной, прагматической и аффективной составляющих и могут выступать в качестве ориентира в оценке профессионализма педагога и проектировании траектории его дальнейшего развития.

Таким образом, опора на методологию компетентностного подхода позволяет рассматривать акмеологизацию профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования как необходимое условие постоянного развития и совершенствования профессиональной компетентности специалиста с целью повышения качества и эффективности профессиональной деятельности.

4. *Преобразование содержания и форм деятельности педагогов-практиков в связи с принятием новых Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования второго поколения.*

Принятие новых документов, регламентирующих организацию образовательного процесса в ДОУ и начальной школе, требует от педагогов не только досконального знания основных нормативно-правовых положений модернизации образовательной практики, но глубокого понимания концептуальных и методологических оснований происходящих преобразований.

От педагога требуется не формальный переход на новые способы, методы, формы работы, поскольку это не может быть залогом успешности модернизации образования, а проникновение в глубинные смыслы происходящих изменений, понимание их предпосылок, закономерностей, причинно-следственных связей. Такая позиция педагога, основанная на осознанном и ответственном отношении к процессу и результатам своего труда, станет условием эффективности модернизации образования. Механизмом акмеологизации профессиональной деятельности в данном случае выступает

потребность педагога во внешней и внутренней трансформации профессионально-педагогической деятельности и отношения к ней посредством самосовершенствования, ценностно-смыслового принятия идей модернизации образования, целенаправленного освоения новых способов и технологий обучения, воспитания, развития, социализации ребенка.

В новых Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определено, что образовательная деятельность осуществляется в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения), а также в ходе режимных моментов, в самостоятельной деятельности детей и во взаимодействии с семьями воспитанников ДОУ. Соответственно содержание психолого-педагогической работы педагогов дошкольного образования должно быть направлено на создание условий для эффективного освоения детьми образовательных областей «Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация, «Труд», «Познание», «Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка».

Дошкольный возраст – это период интенсивного физиологического, социального и психологического развития личности. В это время закладываются основные предпосылки готовности к участию в общественной жизни взрослых. Последние формируют в ребенке черты, свойства, ценности, отвечающие требованиям и нормам социума. Важнейшая роль в этом процессе принадлежит семейному воспитанию. Однако всестороннее и грамотное развитие личности возможно лишь в условиях комплексного воздействия.

Инновационная система дошкольного образования предъявляет высокие требования к качеству кадрового обеспечения. Необходимо создание системы сетевого непрерывного образования, отвечающего потребностям дошкольного образования по компетенциям и квалификациям, на основе внедрения модульных образовательных программ; создание условий для формирования традиционных трансверсальных компетентностей педагога, несущего высокую социальную ответственность за качество результатов дошкольного образования, гибко управляющего индивидуальными образовательными маршрутами детей, их личностным развитием.

Качественный результат образовательной деятельности

зависит не только от программы, а прежде всего от личности педагога, который создает эмоционально насыщенную среду для освоения ребенком той или иной области знаний (режимные моменты, самостоятельная детская деятельность). Образовательная работа с дошкольниками требует от взрослого гибко подбирать разнообразные формы, методы, приемы взаимодействия. Вместе с тем не во всех существующих вариативных программах образовательные области обозначены в такой формулировке, поэтому в настоящее время перед педагогами и методистами ДОУ стоит задача совершенствования опыта профессиональной деятельности и поиска оптимальных подходов, форм, технологий работы, которые бы удовлетворяли новым требованиям и обеспечивали оптимальную интеграцию всех образовательных областей с целью целостного формирования физических, интеллектуальных и личностных качеств детей.

Одним из ведущих направлений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» является переход на Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования второго поколения, которые по многим позициям принципиально отличаются от образовательных стандартов, реализуемых школой до настоящего времени.

Стандарты рассматриваются как общественный договор, поэтому их разработка и реализация являются предметом солидарной ответственности основных участников образовательного процесса. Данная позиция представляется значимой, так как процесс реализации новых образовательных стандартов не может быть стихийным, здесь требуется серьезная работа по совершенствованию научно-методической компетентности учителей начальных классов, целенаправленному формированию их готовности к работе в новых условиях.

Новый образовательный стандарт по существу является системой рамочных ограничений, включающей значительное количество различных моделей образовательного процесса и образовательных систем, что неизбежно будет предполагать создание каждым образовательным учреждением своего уникального опыта реализации требований стандарта. В этой связи перед образовательным учреждением и каждым учителем стоит задача определения той траектории развития школы, ученического и педагогического коллективов, которая будет удовлетворять актуальным и перспективным потребностям всех участников образовательного процесса.

Принципиальным отличием образовательных стандартов

второго поколения является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующий компонент конструкции, поскольку именно результаты образования становятся предметом диалога как внутри системы, так и между обществом и государством. Традиционно результативность образования определялась только как объем знаний, умений и навыков, полученных учеником и фиксируемых учителем как уровень успеваемости. Но такой подход не позволяет оценивать уровень личностной успешности ученика, динамику его индивидуального развития и достижений, поэтому требования к результатам освоения основных образовательных программ структурируются по ключевым задачам общего образования, отражающим индивидуальные, общественные и государственные потребности, и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты. Это, в свою очередь, меняет подходы к оценке результатов образования, а значит, и позиция педагога в этом вопросе тоже должна поменяться кардинальным образом.

Таким образом, компетентные педагоги, готовые к инновационной деятельности в образовании, – одно из условий успешной реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», внедрения новых образовательных стандартов в начальной школе и федеральных требований в дошкольном образовании.

Обобщенный анализ современных тенденций акмеологизации профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования позволил выделить ряд потенциальных «точек роста» профессионализма и компетентности педагогов. Современный педагог ДОУ или начальной школы, стремящийся к повышению эффективности собственной профессиональной деятельности, должен ориентироваться на необходимость личностной и профессиональной трансформации, учитывая изменившиеся аксиологические основания профессионально-педагогической деятельности, необходимость достижения нового современного качества образования и постоянного совершенствования общепрофессиональной и специальной компетентностей в соответствии с принятием новых Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования второго поколения.

1.2. Развитие профессионализма педагогов дошкольного и начального образования как акмеологическая категория

Профессионализм педагога – предмет исследования педагогической акмеологии, изучающей закономерные связи между уровнями индивидуальной продуктивной деятельности педагога и детерминирующими ее объективными, субъективными и объективно-субъективными факторами. Анализ таких связей выявляет «специфические проблемы, связанные с качеством становления индивидуально выраженного профессионализма, мастерства, искусства педагога, измеряемого по показателям готовности школьников к образованию и самообразованию в последующем образовательном звене» (Н.В. Кузьмина).

Профессионализм педагога становится «синтетической характеристикой» (Б.Г. Ананьев) многих его сущностей, в результате взаимодействия которых он проявляется как новое, природо-социокультурное, интегративное свойство, не свойственное отдельным уровням, сторонам личности и деятельности педагога. Многомерность сущностных проявлений профессионализма педагога обусловлена его функционированием «внутри» подсистем:

- биологического организма, носителя морфологических информационных системных свойств профессионализма;
- индивида-носителя физиологических предличностных системных качеств профессионализма;
- личности, выступающей социально значимой информационной основой системы профессионализма;
- субъекта профессиональной деятельности, обеспечивающей технологическую основу системы профессионализма;
- индивидуальности, выступающей носителем уникальных, неповторимых системных свойств профессионализма, разграничивающих его с профессиональными системами других субъектов.

Целостный подход к исследованию проблем становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования предполагает исследование его сущности, исходя из образа человека как носителя системных свойств (Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, П. Лесгафт, Б.Ф. Ломов, А.А. Ухтомский), «работающих» на него как на целое и включенных в реализацию искомых целей развития профессионализма, т. е. в возрастание

качества продуктивности результата деятельности.

Целостность проявления профессионализма как системного качества отражается на всех «вертикальных срезах» измерения сущности профессионально-педагогической деятельности. Универсальность выводов А.А. Ухтомского о том, что «человек деятелен весь целиком… Человек движется всей своей природой: и умом, и чувствами, и волей», и Б.Г. Ананьева о целостности человеческого развития как его специфическом качестве диктует необходимость исследования развития профессионализма как нелинейного явления, детерминированного гетерохронностью вызревания основных его сущностей.

Анализ категории профессионализма на уровне философской методологии выявляет его сущность как «универсальной, всеобщей категории бытия человека» (Е.А. Климов), «ведущего способа, детерминанты жизнедеятельности» (В.Г. Зазыкин), «основного ресурса человека, используемого в жизни в целом» (А.А. Деркач). Осмысление данного понятия как акмеологической категории позволяет фиксировать наиболее узловые, опорные представления о созидательной, прогрессивной, преобразовательной деятельности (Б.Г. Ананьев) специалиста в области дошкольного и начального общего образования, о потенциях достижения им жизненно важных вершин.

На уровне педагогической акмеологии категория профессионализма педагогов дошкольного и начального образования образования рассматривается как многомерное, многопараметрическое качество, раскрывающее

- устойчивые индивидуально-личностные проявления педагога (общие и специфические способности к развитию дошкольников и младших школьников, мотивация, ценностно-смысловая направленность) с точки зрения продуктивности его труда (Н.В. Кузьмина);
- «качественную, результирующую и эффективную характеристику деятельности, основанную на образованности, саморегуляции, устойчивой мотивации» (А.К. Маркова);
- способ профессиональной деятельности педагога как «ведущий способ искусства жить» (Э. Фромм).

Возможность выявления важных тенденций в развитии профессионализма педагога начальной школы предоставляет акмеология школьного образования (В.Н. Максимова). Данное направление педагогической акмеологии позволяет конкретизировать этапы становления духовно-нравственного потенциала профессионализма педагога за счет смещения объекта исследования в область межсубъектного взаимодействия

«учитель – ученик» в школах нового типа (лицеи, гимназии), обеспечивающих повышенный уровень образования.

Профессионализм педагогов дошкольного и начального общего образования в акмеологическом измерении выходит за рамки традиционного, классического «агрессивного активизма» деятельности, выражающего сугубо обучающие, технологические аспекты жизни педагога, упрощающего его духовный мир (состояние его профессионального здоровья, отношение к развитию как способу жизненной самореализации, личностные смыслы профессионального саморазвития и т. д.). Гипертрофирование профессионализма деятельности педагога несет в себе черты адаптивного, приспособительного поведения, «социокультурного автоматизма» (М. Вебер).

Акмеологическое понимание профессионализма апеллирует к целостным, неделимым составляющим деятельности, личности, общения. Становление профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования невозможно без внедрения психологической системы изучения и формирования познавательного интереса в структуре общей способности к познанию у обучающихся и воспитанников, которая позволяет выявлять индивидуально-типические и индивидуальные особенности развития познавательного интереса в составе способности учиться, а также актуальные и потенциальные резервы его формирования у каждого ребенка. Целостной характеристикой профессионализма педагога, преодолевающей замкнутость, редуцированность сферы педагогической компетентности, выступает проявление его готовности к познавательному саморазвитию ребенка как акмеологического ориентира профессиональной деятельности и важной составляющей жизнедеятельности педагогов дошкольного и начального общего образования. Выражая целостное «мобилизационное состояние», «сущностное качество человека», ведущий «симптомокомплекс» педагога (А.А. Ухтомский), такая готовность фиксирует всю полноту целостной, гетерогенной психической реальности, потому что «включает в себя оперативные (деятельностные), когнитивные и потребностные (“интимно-личностные”) компоненты».

Готовность педагога к формированию и развитию элементов самообразовательной деятельности не ограничивается ориентацией на способы «активно-приспособительного поведения» (А.А. Реан), связанного с выполнением предписаний федеральных образовательных стандартов или требований, касающихся достижения детьми минимального уровня развития и обученности в различных образовательных областях,

неукоснительного соблюдения нормативов профессионального поведения. Такая готовность синтезирует в себе «активно-развивающие» педагогические способности педагога к постоянному пересмотру современных технологий дошкольного и начального общего образования и совершенствованию лежащих в его основании программ, к перестройке своих собственных оснований, созиданию удовлетворяющих личность педагога программ жизнедеятельности.

Готовность педагога к развитию компонентов познавательного саморазвития ребенка выступает его интегративной характеристикой, целостно отражающей состояния, направленность, этапы его интеллектуальной, нравственной, трудовой зрелости, способствующей достижению им пиков развития во всех областях жизнедеятельности. В связи с этим данное понятие рассматривается репрезентативно понятию «готовности педагога к целостной самореализации творческих потенциалов в процессе жизнедеятельности».

Профессиональная готовность педагогов дошкольного и начального общего образования представляет собой психологическую основу становления профессионализма, позволяющую оценивать меру его развития на отдельных этапах посредством анализа психологических новообразований. Она включает определенный уровень индивидного, личностного, индивидуального и субъектного развития педагога как совокупности:

• задатков, способностей, состояний, потребностей, антиципации;

• специальных знаний в области познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников, аутопсихической компетентности;

• умений наблюдать и сравнивать качество самообразовательных и самоконтролирующих функций детей при освоении ими предметного и развивающего содержания разных областей знаний;

• профессиональных позиций педагога относительно приоритетов мыслительного и речевого развития дошкольника и младшего школьника;

• умений диагностировать те способности детей, которые позволят им продуктивно осуществлять самообразовательные функции.

Философское понимание развития как совокупности изменений, качественного усложнения структурных и функциональных связей объекта позволяет анализировать

качество созидательного изменения деятельностных и личностных компонентов профессионализма педагога путем исследования уровня решения им задач познавательного самообразования детей.

Акмеологический подход к характеристике понятия «развитие профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования» предполагает выделение стадийно-возрастного, функционально-деятельностного и личностно-профессионального аспектов профессионализма педагога. Совокупность данных аспектов синтезируется в целостный процесс профессионального развития педагога как субъекта, находящегося на определенной ступени зрелости, когда его индивидные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики интегрируются в индивидуальные функциональные комплексы, содействующие достижению педагогического мастерства в области становления элементов готовности дошкольника и младшего школьника к познавательному саморазвитию на следующих этапах развития и обучения.

В соответствии с целостным подходом развитие профессионализма есть каузальное развитие нескольких осуществляющихся параллельно, но находящихся в разных стадиях вызревания процессов. Оно представляет собой борьбу противоположностей, находящихся в каждый данный момент в определенном временном единстве, выраженном в проявлениях готовности педагога к познавательному саморазвитию старших дошкольников и младших школьников.

Многоаспектность сущностных проявлений развития профессионализма интегрируется в его личностных и деятельностных составляющих, которые выступают как две диалектически взаимосвязанные, качественные стороны развития субъекта педагогической деятельности. Личностные аспекты готовности педагога (мотивация к работе с детьми определенного возраста, ценностно-смысловые установки отношения к профессии как способу жизненной самореализации, ответственность за качество речемыслительного развития дошкольника и младшего школьника как базовой основы познавательного самообразования), отражающие внутренний мир профессионала, обладают тенденцией к стабильности, замкнутости, дифференциации. Деятельностные составляющие такой готовности (его многогранная педагогическая компетентность, умелость) стремятся к открытости, синтезу, признанию и поэтому выступают для учителя ориентиром качества становления профессионализма личности.

Достижение уровня педагогического мастерства регулируется качеством самоорганизации элементов профессионализма личности и деятельности педагога в функциональные комплексы готовности продуктивно решать задачи содействия познавательному саморазвитию дошкольников и младших школьников. Чем в большей степени компоненты профессионализма личности и деятельности педагога будут преобразовываться относительно качества достижений готовности старших дошкольников и младших школьников к развитию и обучению на следующих этапах, тем в большей степени будут нарастать темпы профессионального развития, что отражается в эффекте ускорения профессиогенеза педагога.

Высокое качество функционирования готовности педагога преобразует репродуктивный, знаниево ориентированный обучающий процесс в дошкольном учреждении и начальной школе в творческий процесс созидательного многовариативного самообразования дошкольников и школьников средствами занятий и уроков разных циклов. Это дает основание рассматривать процесс развития профессионализма педагога как процесс управления качеством становления готовности ребенка к познавательному саморазвитию, как самоорганизующийся процесс осмысления, принятия, освоения продуктивных технологий становления ребенка как активного субъекта самообразования и самоконтроля.

Системный анализ физиологических, психических и духовных состояний педагогов дошкольного и начального общего образования дает основание к интерпретации развития профессионализма как процесса, имеющего двойную детерминацию, связанную, во-первых, с функциональным циклом деятельности в условиях ДОУ и в начальной школе, а во-вторых, с системой целостного профессионального маршрута педагога, складывающегося из этапов допрофессионального образования, профессионального обучения и последовательно разворачивающихся этапов его педагогической деятельности.

Развитие профессионализма объясняет сущность обоснованного, планомерного, стадийного «развертывания» созидательной готовности педагога стимулировать познавательное саморазвитие ребенка до уровня, позволяющего ему полноценно самореализовываться на следующих этапах – в системе предметного обучения.

В соответствии с утверждением Л.С. Выготского о многообразии различных типов и механизмов развития важно выделить общие закономерности развития профессионализма педагогов, присущие разным условиям его становления,

установить тенденции и специфику такого развития в ряду других процессов развития. Он различал преформированный и непреформированный типы развития.

Согласно представлениям о преформированном типе развития, становление профессионализма представляет собой чередование фиксированных этапов, которые педагог преодолевает на основе выявленных закономерностей. При этом наблюдается тенденция к сокращению времени последующих этапов, строящихся на основе опыта предшествующих.

Непреформированный путь развития профессионализма педагога характеризуется отсутствием предопределенности и общих закономерностей такого развития ввиду многообразия индивидно-личностно-индивидуальных комплексов профессионалов в области содействия познавательному саморазвитию старших дошкольников и младших школьников.

Становление профессионализма педагога представляет собой сложный процесс согласования онтогенетической линии становления профессионализма, соответствующей преформированному типу развития, и социогенетической, развертывающейся внутри каждого онтогенетического этапа и соответствующей непреформированному типу. Наиболее сложные узлы взаимодействия онтогенетической и социогенетической линий такого развития выступают как доминантные точки становления профессионализма педагога.

Центральную линию развития профессионализма педагога образуют акты его становления как субъекта свободной, творческой деятельности в области формирования универсальной, эффективной структуры самообразовательного и самоконтрольного действия старшего дошкольника и младшего школьника.

Каждый этап этого процесса представлен как становление качественно новых проявлений профессионализма, у которого, «благодаря психическим новообразованиям, снимаются существовавшие ранее ограничения» (В.В. Давыдов) в области развития дошкольников и школьников как активных субъектов самообразования. Самосозидательная, активная функция педагога в достижении личностно значимых проявлений готовности дошкольников и школьников к познавательному саморазвитию позволяет рассматривать становление профессионализма педагога как достижение «высшей формы развития человеческого в человеке» (Б.Г. Ананьев), как «творение собственной истории и своего жизненного пути» (К.А. Абульханова-Славская), восхождение к педагогическому мастерству.

Многомерность проявлений профессионализма в жизни

педагогов дошкольного и начального общего образования позволяет рассматривать его в нескольких проекциях одновременно: как цель, средство и результат жизнедеятельности в целом и как систему, выступающую важнейшим атрибутом полноценной самореализации творческих потенциалов («исчерпанности жизненных ресурсов») в рамках функциональных этапов жизнедеятельности педагога.

Гуманистическая ценность развития профессионализма раскрывается в способности педагогов дошкольного и начального образования «регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиняясь ее целям и ценностям жизни». А.Г. Антипьев пишет, что «гуманизация образования заключается не только в утверждении человечности в отношениях между субъектами этого процесса, но и в ориентации на общечеловеческие ценности…»

Ведущим принципом дошкольного образования является воспитание деятельной гуманистической направленности ребенка посредством приобщения его к универсальным ценностям культуры на занятиях и вне занятий. В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2010) осуществлено обновление содержания дошкольного образования на основе выделения системных компетентностей.

Достижение оптимального уровня развития каждого ребенка, обеспечивающего в будущем успешность обучения в школе, – одна из приоритетных задач дошкольного образования. В связи с этим одним из показателей профессионализма педагога дошкольного образования является умение оптимизировать механизмы преемственности дошкольного и начального образования.

В зависимости от качества развития профессионализма педагога в рамках образовательно-функциональных циклов определяется динамика протекания социогенетических этапов профессиональной биографии конкретного педагога как определенных периодов ее «горизонтальной селекции».

Важными факторами становления функциональной готовности педагога к познавательному саморазвитию детей выступают этапы общего возрастного, онтогенетического становления профессионала (Б.Г. Ананьев), качество преодоления им профессиональных трудностей и барьеров (Е.А. Климов, Р.Х. Шакуров), качество актуализации педагогом своих склонностей и способностей (Д.Е. Эцрег), идентификация педагогом себя как специалиста в области дошкольного или начального общего

образования, рефлексивный анализ продуктивных периодов профессиональной деятельности (R.J. Havighurst).

Развитие профессиональных позиций педагога требует поиска закономерностей становления профессионализма, т. е. вычленения наиболее значимых причин, движущих сил, обеспечивающих достижение высокого уровня продуктивности труда.

С позиций системного подхода развитие профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования как последовательность необходимых стадий его жизнедеятельности построено на признании ценности всех этапов. Своеобразие каждого обусловлено качеством разных этапов дошкольного образования и вызревания функционального цикла профессиональной деятельности, который как отпечаток «годичного кольца» выступает ориентиром для проникновения в проблему становления профессионализма на последующем этапе.

Каждый этап становления профессионализма педагога в рамках образовательно-функционального цикла и в рамках профессиональной биографии сензитивен формированию определенных качеств и свойств готовности педагога к познавательному саморазвитию ребенка. Он должен исчерпать себя полностью, достичь уровня зрелости, обеспечить энергетический потенциал для последующей самоорганизации компонентов готовности, но уже по новому амплифицированному (усиленному, обогащенному) основанию.

Зрелое состояние готовности педагогов дошкольного и начального общего образования к познавательному саморазвитию дошкольников и младших школьников (уровень педагогического мастерства) является базовым критерием его творческой готовности к полноценной самореализации своего потенциала. Применение синергетического подхода к исследованию проблем развития профессионализма педагога дает основание предполагать наличие релятивистских (вероятностных) возможностей реализации проектируемых задач такого развития.

В силу относительной неопределенности в развитии деятельностных и личностных подсистем профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования и вероятностных характеристик функционирования структурных компонентов на отдельных этапах профессионализации картина идеального состояния целостной системы становления профессионализма педагога по объективным причинам труднодостижима. Акмеологическое знание ориентировано не на «навязывание» профессионалам некого фиксированного пути развития, что по законам синергетики является деструктивным.

Она пытается найти способы содействия становлению их собственных потенций развития. Проблема управляемого развития принимает, таким образом, форму проблемы управляемого саморазвития.

Синергетический подход определяет стратегические направления целеполагания системы становления профессионализма через согласование действий государственных органов в области тенденций подготовки педагогических кадров для дошкольного и начального профессионального образовании, специфики функционирования региональных систем профессионализации педагога, а также индивидуальных стратегий жизнедеятельности субъектов, вовлеченных в данную систему.

Синергетический подход к исследованию перспектив развития многомерной системы профессионализма педагога дает возможность рассматривать такое развитие как релятивистское движение от информационного беспорядка, т. е. предельной дифференциации в подсистемах подготовки будущего специалиста, его профессиональной деятельности, к их информационной соорганизованности – синтезу, обеспечивающему состояние аттрактора, т. е. устойчивости всей системы. В процессе информационного согласования подсистем профессионализма учителя, а также субъектов, включенных в процесс профессионализации, нагляднее вычленяются продуктивные технологии становления компонентов готовности школьника к познавательному саморазвитию, повышения компетентности педагогов, вызревание продуктивных гипотез согласования отдельных звеньев функционирования всех подсистем через координацию рациональных, экономных оценочных процедур их взаимодействия.

1.3. Акмеологический подход к исследованию закономерностей развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования

Выделение акмеологии профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования (Н.В Кузьмина, Л.В. Агададашева, В.В. Желанова, Г.И. Михалевская, А.Р. Якобчук и др.) как ведущего направления педагогической акмеологии обусловлено значимостью дошкольного и начального общего образования в становлении личности ребенка и прогрессивности его развития на следующих уровнях и ступенях образования.

В дошкольном и младшем школьном возрасте происходит формирование и адаптация к новым условиям жизнедеятельности, общения, познания. У ребенка формируется индивидуально ориентированный способ учебно-познавательной деятельности, основанный на естественно доминирующих каналах восприятия учебной информации. Структура учебно-познавательного действия, сформированного в детстве, практически не поддается коррекции в среднем звене школы, т. е. закрепляется на всю жизнь.

Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования рассматривает профессионализм педагога как одно из его ведущих, интегрированных качеств, способных закономерно преобразовываться, достигать значимых вершин в становлении самообразовательного действия старшего дошкольника и младшего школьника при условии вычленения ведущих доминант активного, созидающего развития педагога не только как субъекта профессиональной деятельности, но и как субъекта собственной жизни. Это позволяет анализировать такое развитие как сложное, интегрированное проявление его многомерной «профессиональной судьбы», уникальность которой выявляется через анализ взаимодействий педагога с другими субъектами и объектами образовательной системы. Сложная динамика такого взаимодействия определяет специфику «противоречивой драмы его профессиональной жизни».

Созидание профессионализма педагога есть становление специалиста, который с помощью занятий разных циклов и учебных дисциплин целостно развивает те индивидуально

выраженные, природосообразные психофизиологические и личностные способности дошкольников и младших школьников, которые позволяют детям активно, экономно по времени осуществлять усложняющиеся действия познавательного самообразования и самоконтроля.

Многоплановость факторов, детерминирующих развитие профессионализма педагога, позволяет вслед за Б.Ф. Ломовым подойти к анализу акмеологических закономерностей развития профессионализма педагогов дошкольного и начального образования не как к наличию «жестких», однозначных взаимосвязей между структурными и функциональными компонентами в подсистемах развития профессионализма, а как к проявлению динамических зависимостей, смысл которых заключается в выявлении перспективных тенденций его продуктивного развития.

Под собственно акмеологическими закономерностями становления системы развития профессионализма деятельности и личности педагогов дошкольного и начального общего образования понимаются объективные и субъективные устойчивые, повторяющиеся связи и отношения между структурными (внешне обусловленными) элементами процесса профессионализации педагога, а также функциональными (внутренне обусловленными) компонентами его профессионализма и результирующими показателями готовности детей к познавательному саморазвитию.

Отражение процесса познания акмеологических закономерностей позволяет выявить общую тенденцию развития профессионализма педагога – зависимость данного процесса от групп субъективных, объективно-субъективных и объективных факторов. Общеметодологический принцип детерминизма (С.Л. Рубинштейн) обозначил общий подход к упорядочиванию факторов, обусловливающих продуктивное развитие профессионализма педагога. Он состоит в признании приоритетности внутренней активности педагога как субъекта профессионального развития. «Внутренние условия выступают как причины (проблема саморазвития, самодвижения, движущие силы развития). Источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины, а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства». Смысловым содержанием развития профессионализма педагога выступает его деятельностная активность в решении педагогических задач, связанных со становлением личностно обусловленных самообразовательных и самоконтрольных действий ребенка.

Эти положения обосновывают иерархическую зависимость

закономерностей 1-го и 2-го порядка, отражающих качественные характеристики взаимосвязей компонентов становления профессионализма педагога.

Согласно данным положениям, с возрастанием значимости субъективных факторов (прежде всего детерминант педагогической деятельности) качество самоуправления становлением профессионализма совершенствуется за счет саморегуляции, а степень воздействия объективных и объективно-субъективных факторов (внешних обстоятельств труда) убывает, снижая значимость внешне контролируемых воздействий системы профессионализации педагогов дошкольного и начального общего образования на качество его самодвижения к вершинам мастерства.

Совокупность всех групп факторов образует «системную детерминацию» (Б.Ф. Ломов) критериев, обусловливающих развитие профессионализма педагога. Методологической базой анализа закономерностей продуктивного развития профессионализма педагога послужили положения синергетического подхода и созвучные с ними выводы Б.Ф. Ломова о взаимосвязи объективных и субъективных факторов в психическом развитии индивида. В соответствии с ними

• никакой отдельный фактор не является определяющим в развитии профессионализма педагогов, а входит в состав определенной системы детерминант;

• на определенных возрастно-временных стадиях развития профессионализма отдельные детерминанты могут выступать в роли ведущего фактора, либо определенной предпосылки, либо определяющего звена;

• на разных стадиях развития профессионализма ведущей выступает определенная композиция признаков, которая выявляется в зависимости от интегрального критерия – продуктивности деятельности педагога.

Анализ закономерностей развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования создает возможность разрабатывать объяснительные схемы (модели) полноценной активной психической жизни педагога как субъекта своих профессиональных действий и принимаемых решений в области речемыслительного развития дошкольников и младших школьников через исследование уровней и факторов продуктивности его деятельности, применяя для этого особую группировку объектов исследования и специальную систему измерения.

Модели позволяют создавать технологии «акмеологической поддержки» педагога, выделяя в качестве значимых

технологических шагов наиболее проблемные области становления готовности старшего дошкольника и младшего школьника к познавательному саморазвитию, которые анализируются педагогом как зоны, блокирующие становление собственного профессионализма. Осмысление педагогом своих достоинств и недостатков относительно акмеологически обоснованных критериев позволяет ему искать новые стратегии повышения качества профессионализма через создание и реализацию авторских программ педагогической деятельности.

Акмеологический подход к исследованию закономерностей становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования обладает гуманистической ценностью, поскольку содействует педагогу в рациональном поиске ориентиров полноценной самореализации как субъекта педагогической деятельности и одновременно субъекта собственного, индивидуально выраженного жизненного пути, в котором реализуются биологические и социальные «потенциалы профессионального здоровья и долголетия» педагога (В.А. Пономаренко, В.Л. Марищук и др.), а также проявления его личности как профессионала в области решения задач инновационного развития и модернизации образования.

Анализ проблем интегрированного вызревания профессионализма педагога и становления качества познавательной и учебной зрелости стремительно развивающейся сущности ребенка (индивидной, личностной, индивидуальной) в изменившихся социально-экономических условиях современного общества выявляет важные факторы в развитии профессионализма педагога:

• акмеологический уровень деятельности педагогического коллектива дошкольного образовательного учреждения, школы, обеспечивающих здоровый образ жизни педагога и ребенка. Смысловая интеграция работы методических объединений педагогов дошкольного образования и учителей начальной школы в расчете на перспективы «здоровьесберегающего» развития субъектов дошкольного и начального общего образования;

• реализация педагогом обучающих технологий, основанных на специфике интенсивного целостного развития ребенка посредством интеграции содержания учебных дисциплин в каждой возрастной группе и в каждом возрастном классе начальной школы в информационные блоки, адекватные качеству протекания мыслительных процессов ребенка;

• качество взаимодействия с родителями дошкольников и младших школьников как реальными субъектами образовательного процесса, их поэтапное включение в процесс

мотивирования старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию и реализации самообразовательных и самоконтролирующих потенций ученика в решении не только образовательных задач, но и нравственных проблем взаимоотношений в семье и кругу сверстников.

Анализ комплекса необходимых и достаточных аспектов сферы труда педагога дает основание к построению целостной концепции развития профессионализма педагога как специалиста в области развития субъективной сущности дошкольника и младшего школьника.

Основой построения акмеологической концепции, рассчитанной на выявление специфических закономерностей развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования, послужила теория профессионализма и продуктивности созидательной деятельности, разрабатываемая научной школой Н.В. Кузьминой. В соответствии с методологическим требованием к теории в целом ее содержание раскрывает наиболее обобщенные закономерности и существенные связи в области созидательной деятельности профессионалов сферы образования.

Технологический аспект концепции профессионального развития педагогов дошкольного и начального общего образования предполагает обоснованную систему согласования взаимодействующих преемственных профессионально-образовательных и образовательно-функциональных программ, моделей, алгоритмов и технологий становления педагога и учащегося, органов профессионального образования и повышения педагогической квалификации.

Выделению специфических закономерностей становления профессионализма педагогов дошкольного и начального образования способствовало

✓ вычленение функционального ядра развития профессионализма педагога, соответствующего образовательно-функциональному циклу профессиональной деятельности;

✓ выделение доминант продуктивного функционирования механизма развития профессионализма относительно закономерностей становления элементов познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников в рамках образовательного процесса;

✓ анализ закономерных связей между объективными результатами примеров высокопродуктивной, малопродуктивной и непродуктивной профессиональной деятельности педагога и детерминирующих их субъектно-деятельностных, личностных и

индивидно-типологических проявлений профессионализма;

✓ проектирование моделей деятельности педагогов разного уровня продуктивности, используемых как объяснительные схемы индивидуального развертывания профессионализма на отдельных этапах «педагогической биографии»;

✓ выявление закономерно повторяющихся содержательных, технологических и динамических особенностей вызревания компонентов профессионализма в сообществе профессионалов, обладающих сходным опытом познавательного развития детей;

✓ ориентация на образцы высокопродуктивной деятельности, позволяющей вычленять причинные звенья профессиональной деградации у менее успешных коллег, так как только «внутри высшей формы развития явления исходное противоречие находит свое практическое разрешение» (А.Ф. Зотов), а также наметить стратегию преодоления возникшего барьера;

✓ трансформация системы измерения качества познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников в систему измерения качества развития профессионализма педагогов дошкольного и начального образования, позволяющая педагогу в реальных условиях дошкольного и начального образования целостно, экономно анализировать проблемные доминантные точки познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников и использовать их как исходные основания построения стратегии профессионального роста. При многократном «шлифовании» в рамках функционального образовательного цикла система таких доминантных точек становится основанием для создания индивидуальных программ профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования.

Таким образом, акмеологические закономерности развития профессионализма педагога выявляются в процессе акцентуаций исследования на механизмах гетерохронно развивающихся компонентов функциональной готовности педагогов дошкольного и начального общего образования к познавательному саморазвитию старших дошкольников и младших школьников в соответствии с разноуровневыми «вертикальными» (социальными) и «горизонтальных» (онтогенетическими) измерениями.

Теория функциональных систем П.К. Анохина позволяет исследовать качество развития профессионализма педагога относительно психологического результата, достигаемого системой дошкольного и начального образования – готовности подавляющего большинства дошкольников разных возрастных

групп и учащихся класса за четырехлетний период состояться в качестве активных субъектов образования и самообразования. Выделение результата как «системообразующего фактора» позволяет исследовать качество развития профессионализма в рамках всех взаимосвязанных подсистем профессионализации – на разных этапах дошкольного образования, четырехлетнего функционального цикла начального образования, среднего звена школы, подготовки будущих педагогов дошкольного и начального образования, подсистемы повышения квалификации педагогов.

При конкретизации качества и способов взаимосвязей структурных и функциональных компонентов становления профессионализма педагога, подчиненных достижению общего искомого образовательного результата – высокого уровня педагогического мастерства, творчества и искусства в области преобразования процесса обучения дошкольника и младшего школьника в непрерывный, динамичный самообразовательный процесс, представляется значимой теория педагогической деятельности Н.В. Кузьминой. В разработанной ею идеализированной модели образа результата образования специалиста выделена система инвариативных элементов (совокупность необходимых и достаточных «психических новообразований» профессионализма личности и деятельности): оценочный (системообразующий); идеалы, цели, ценности; энергопотенциалы, способности; ответственность; мотивы, направленность; компетентность (в содержании и способах созидания); умелость (в создании «продукта», удовлетворяющего требованиям качества).

Данная модель используется в качестве ориентира в поиске факторов, стимулирующих познавательное саморазвитие старших дошкольников и младших школьников. Компоненты модели выполняют функцию критериев оценки качества развития исходных составляющих профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования и конечных результатов развития (через диагностику проявлений итоговой готовности ребенка к познавательному саморазвитию).

Выделение совокупности наиболее значимых факторов, инициирующих познавательное саморазвитие учащихся, послужило основанием к установлению акмеологических закономерностей поэтапного становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования.

Анализ педагогической деятельности педагогов дошкольного и начального образования с позиций акмеологического подхода предполагает поиск ориентиров продуктивного решения совокупности общих управленческих и специфических

педагогических задач речемыслительного развития старших дошкольников и младших школьников, связанных со следующими моментами:

• выделением классов задач развития обучающихся и воспитанников, т. е. их диагностированием, классифицированием и анализом, принятием перспективного решения в отношении каждой группы задач;

• проектированием способов разрешения задач разных классов применительно к специфической образовательной ситуации, т. е. определенному количественному составу детей и качеству речемыслительного развития каждого, временной перспективе такого развития, с учетом регламентирующих предписаний государственного образовательного стандарта;

• организацией в реальной практике обучения дошкольников и младших школьников решения данных классов задач средствами разноаспектного, многовариативного содержания образования, динамичным конструированием и переконструированием «порций», «доз» учебной информации, вызывающей и поддерживающей детей в состоянии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой готовности к ее восприятию и творческому усвоению, ориентируясь при этом на ответную реакцию в созданной педагогом коммуникативной среде продуктивных взаимоотношений ребенка с педагогом, с самим собой, с другими детьми, с дидактическими информационными источниками.

Ориентирами в поиске способов решения совокупности управленческих и педагогических задач выступили идеализированные модели системного обеспечения качества подготовки специалиста и управления качеством такой подготовки.

Идеализированная модель системного обеспечения качества раскрывает сущность инвариативной системы структурных элементов, обеспечивающих развитие профессионализма педагогов дошкольного и начального образования. Многообразные взаимосвязи данных компонентов выявляют качество созидания профессионализма педагогов дошкольного и начального образования. Данная модель включает следующие структурные компоненты:

✓ оценочный, связанный с готовностью старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию – ведущим критерием оценки качества развития профессионализма педагога (суждением о высоко-, средне– или малопродуктивном типе такого развития). Старшие дошкольники

и ученики начальной школы выступают носителями потенциальной, индивидуально выраженной потребности к познавательному саморазвитию, удовлетворение которой средствами образования сензитивно возрастным индивидно-личностным проявлениям ребенка;

✓ педагоги дошкольного и начального образования – носители психологического, педагогического, научного и дидактического знания в разных образовательных областях, способности стимулировать детей к овладению и применению продуктивных способов самообразования;

✓ цели становления специалиста, владеющего искусством речемыслительного развития дошкольников и старших школьников, задаваемые в широком аспекте этносом и культурой и конкретизированные в регламентирующих документах (Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, квалификационной характеристике педагога и т. д.).

Оценка качества такого развития отражается в суждении об определенном состоянии готовности педагога к обеспечению образовательной среды, содействующей познавательному саморазвитию школьников. Такая оценка складывается из количественно-качественного соотношения достигнутого педагогом результата, измеряемого по совокупности определенных показателей готовности дошкольников и школьников, и цели такой подготовки, задаваемой современным обществом и конкретизированной нормативных и концептуальных документах. Качество профессиональной деятельности педагогов при этом регламентируют

• образовательная подсистема среднего звена школы, задающая требования к подсистеме начального образования;

• подсистема начального образования, задающая требования к системе дошкольного образования;

• содержание образования в дошкольном образовательном учреждении, фиксированное в Федеральных государственных требованиях к основной образовательной программе дошкольного образования;

• содержание образования в начальной школе, фиксированное в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования и интегрирующее информационные средства, позволяющие выпускнику начальной школы состояться в качестве успешного школьника,

преобразующего общие познавательные способы саморазвития, применение которых регулируется и контролируется нравственными нормами. В эту группу компонентов включены стратегии педагогов в со-организации отдельных компонентов содержания образования в состав продуктивных программ познавательного саморазвития всех детей.

Моделирование структурных компонентов данной системы выступает ориентиром поиска условий, факторов, причин повышения качества профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования. Углубление в механизм становления профессионализма педагога как сложной управляемой и самоуправляемой системы потребовало выделения функциональной системы, которая позволяла бы управлять качеством такого развития. Ориентиром в поиске подобного механизма послужила идеализированная модель управления качеством подготовки специалиста в совокупности компонентов: оценочного (системообразующего), гностического (исследовательского), прогностического (определяющего стратегию решения), проектировочного (связанного с планированием тактических задач), конструкторского, коммуникативного, организаторского.

Совокупное проявление данных компонентов отражает общий алгоритм управленческой деятельности, т. е. процесса решения разного класса задач речемыслительного развития дошкольников и школьников. Выявление специфического функционального алгоритма становления профессионализма педагога дошкольного образования в рамках воспитательно-образовательного процесса ДОУ (в соответствии с возрастной группой) и профессионализма учителя в рамках четырехлетнего образовательного цикла явилось средством выявления закономерностей профессионального развития в пределах педагогической биографии педагогов дошкольного и начального образования.

Модель образовательной системы развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования отражает многоуровневую, многомерную и многовариативную сущность человекомерной системы, включающей подсистемы человеческой психики и ее производных. Ведущими принципами динамической интенсификации развития такой системы выступают

• нелинейность процессов становления профессионализма в рамках ее отдельных подсистем и системы в целом;

• открытость, незамкнутость структурных и функциональных компонентов в каждой из подсистем профессионализма;

• соорганизация через согласование отдельных структурных и функциональных компонентов в устойчивую систему становления профессионализма;

• целостность структурных и функциональных компонентов системы, несущих полный объем информации об особенностях становления готовности педагога к познавательному саморазвитию старших дошкольников и младших школьников на данном этапе;

• оптимальность, предполагающая такую самоорганизацию этапов системы профессионального развития, которая бы обеспечивала стабильность функционирования воспитательно-образовательного процесса ДОУ, четырехлетнего профессионального цикла в начальной школе, лежащего в основе самоуправления целостной системой развития профессионализма, осуществляемой в рамках профессиональной биографии педагога;

• непрерывность, предполагающая нацеленность, ориентацию всех этапов системы на достижение конечного результата – готовности старших дошкольников и учащихся начальной школы к познавательному саморазвитию;

• последовательность, предполагающая усложнение решаемых педагогом задач на каждом последующем этапе развития системы на основании мониторинга качества такого развития.

Схема образовательно-функционального цикла развития профессионализма педагога применима в качестве объяснительной схемы развертывания последовательных этапов, «пластов» образовательно-профессиональной жизни педагога, на каждом из которых он решает специфические образовательно-профессиональные задачи, рассчитанные на выявление потенциального ресурса познавательного самодвижения каждого дошкольника и школьника и организацию данного процесса средствами занятий и уроков разных циклов.

Анализ акмеологического подхода как методологического основания концепции развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования дает возможность выделить несколько групп взаимосвязанных закономерностей такого развития. Закономерности первой группы отражают качество разрешения противоречий между потребностью педагога творчески самореализоваться в рамках собственной жизнедеятельности и объективными требованиями педагогической системы, задающей задачи, нормы, ценности такого развития в рамках определенных институтов профессионализации. Качество перехода педагога на новые этапы

профессионализации отражает управляемость процессом его профессионального становления.

Вторая группа закономерностей развития профессионализма педагога отражает разрешение противоречий между внутренними личностными и деятельностными профессиональными детерминантами, регулирующими процесс самоуправления профессиональным становлением. Такое развитие выводит педагога на путь созидания мастерства через повышение качества содействия процессу развития самообразовательных и самоконтрольных действий воспитанников ДОУ и учащихся в рамках образовательно-функционального цикла профессиональной деятельности.

Выявление акмеологических закономерностей развития профессионализма педагога выполняет стратегическую функцию в исследовании содержательных и динамических качеств такого развития. С теоретической точки зрения выявление закономерностей развития профессионализма педагогов дошкольного и начального образования интенсифицирует процесс развития знания в области акмеологии профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования как современного проблемно ориентированного научного комплекса. Это обусловлено тем, что «исследование закономерностей как гносеологических новшеств интенсифицирует, ускоряет развитие самой науки, способствует проектированию исследовательской деятельности» (Б.Ф. Ломов).

С практической точки зрения, выявленные закономерности выступают ориентирами для педагогов в управлении качеством становления компонентов профессионализма, их соорганизации в продуктивные авторские системы деятельности, направленные на развитие эффективных способов познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников.

1.4. Характеристика этапов образовательнопрофессионального маршрута педагогов дошкольного и начального общего образования

Сложный, многоуровневый образовательно-профессиональный маршрут педагога вычленяет часть «этно-культурно-образовательного (далее по тексту: ЭКО) пространства» (Н.В. Кузьмина), в рамках которого происходит становление профессионализма педагога.

Интегрирование функций образовательно-функциональных подсистем, обеспечивающих последовательное вызревание профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования, выявляет особую траекторию такого развития, включающую

• этап профессиональной подготовки, обеспечивающий становление профессионализма педагогов в средних и высших учебных заведениях;

• этап реализации профессионализма педагога в начальном звене общеобразовательной школы;

• дополнительный образовательный маршрут, обеспечивающий повышение профессиональной квалификации педагогов.

Ведущими принципами согласования структурных и функциональных компонентов данных подсистем в единый образовательно-профессиональный маршрут развития профессионализма педагога выступают

✓ иерархическая соорганизация подсистем относительно системообразующего элемента системы – подсистемы начального звена общеобразовательной школы, в пределах которой зарождаются исходные формы профессионализма младших школьников в виде овладения универсальными общими познавательными процессами (чтение, письмо, счет) и вызревает профессионализм педагога, достигая высших проявлений продуктивности деятельности;

✓ сквозной характер пространственно-временных зависимостей между подсистемами становления профессионализма педагога. В соответствии с этим принципом исходные формы профессионализма при продвижении по иерархическим уровням развития не исчезают полностью в

пределах отдельных подсистем, а, перестраиваясь, входят в качестве компонентов в последующие, выполняя там функцию регулятора качества становления профессионализма. Таким образом, качество сформированности компонентов готовности старшего дошкольника и младшего школьника к познавательному саморазвитию выступает ведущим показателем качества профессионального развития педагога.

Выявление наиболее проблемных проявлений профессионализма педагога в рамках отдельных подсистем позволяет выделить комплекс важных факторов становления его готовности к развитию компонентов познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников и систематизировать ведущие критерии оценки качества продуктивности развития всей системы.

Интеграция образовательно-функциональных этапов в самоорганизующуюся, саморазвивающуюся систему становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования обусловлена нацеленностью на общий искомый результат – формирование готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию. Это общий «системообразующий» критерий функционирования всех подэтапов рассматриваемой системы. Функции данного критерия конкретизируются в каждой подсистеме в соответствии с тем вкладом, который они вносят в достижение общего результата.

Способность результата модифицироваться на последовательных этапах становления профессионализма педагога, заданных социальными условиями – годичными циклами функционирования начального звена школы, дает возможность моделировать этапы становления функциональной готовности педагога к развитию компонентов познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников, выявлять тенденции развертывания профессионализма относительно образовательно-функционального цикла профессиональной деятельности, а также в рамках целостной профессиональной биографии педагога.

Определение объективной совокупности закономерностей становления профессионализма педагога через моделирование всех подсистем его образовательно-профессионального маршрута и установление взаимосвязей между структурными и функциональными компонентами отдельных подсистем с результатом, достигаемым данной системой, позволяет выделить механизмы повышения продуктивности (целесообразности) деятельности педагога посредством вычленения совокупности

алгоритмов, технологий, техник продуктивного становления компонентов познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников.

По мнению Ю.В. Сенько, формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности не только как показателя личностного развития, но и профессионального развития, проходит несколько стадий: от довузовского педагогического опыта студентов – к педагогической грамотности и профессиональной готовности, и от них – к профессиональной компетентности. Такая дифференциация целостного процесса развития профессионализма педагога на определенные этапы обусловлена возрастными аспектами вызревания психологических новообразований в сложном личностно и деятельностно детерминированном образовании – готовности специалистов к познавательному саморазвитию ребенка. Выделение таких новообразований позволяет обосновать специфичность акмеологических стратегий становления профессионализма педагога на каждом этапе и конкретизировать технологические механизмы развития его компонентов.

Начальный «достартовый» этап формирования такой готовности связан с функционированием допрофессионального этапа образования, который осуществляется в рамках педагогической системы. Студент любого курса не начинает обучение с «чистого листа». За его плечами – собственный жизненный опыт, в котором отражены знания, способности, интересы, направленность личности, ее история. По справедливому замечанию Ю.В. Сенько, готовность к той или иной деятельности – это субъективное качество, которое предзадано, т. е. отражено в «довузовском опыте студентов – носителей обыденного педагогического сознания». Восхождение преподавателя к жизненному опыту студента по существу есть обращение к личности будущего специалиста, к его способности «работать» со своим опытом, над своим опытом, с помощью своего опыта, вопреки собственному опыту. Признание самоценности и значимости для профессионального образования довузовского педагогического опыта означает признание носителя этого опыта равноправным участником образовательного процесса, а значит, его субъектом.

На этом этапе вызревание соответствующей готовности будущих педагогов дошкольного и начального общего образования обусловлено не акмеологическими, а педагогическими стратегиями, связанными с последовательным восхождением в сферу педагогического труда, к интуитивно-осознанному осмыслению своих способностей в сфере развития

профессионально-педагогической деятельности. Психологическим новообразованием готовности к познавательному саморазвитию старших дошкольников и младших школьников на данном этапе выступает профессиональное самоопределение выпускников школы в области педагогического труда.

Профессиональная подготовка есть первый, собственно акмеологический этап в системе развития профессионализма педагога, связанный с осознанным, самостоятельным профессиональным самоопределением, базисом которого выступают познавательные инициативы, побуждающие студента к применению продуктивных технологий профессиональной самоподготовки.

Специфика профессионально-педагогического образования раскрывается в исследованиях В.А. Андреева, Б.М. Бим-Бада, В.Г. Воронцовой, В.И. Загвязинского, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, Б.Т. Лихачева, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и др. По мнению ученых, образовательный процесс в системе профессионального образования ставит своей целью не просто трансляцию профессиональных знаний и профессионально-педагогическую подготовку, а в большей степени создание условий для целостного личностно-профессионального развития будущего педагога. Ю.В. Сенько определяет педагогическое образование как «специально организованный педагогический процесс совместной деятельности преподавателей и студентов, направленный на создание условий подготовки к профессиональной деятельности в сфере образования непосредственных участников этого процесса», и далее подчеркивает, что это процесс профессионального становления педагога в культуре.

На этапе профессионально-педагогической подготовки происходит акмеологическое вызревание готовности будущего педагога к познавательному саморазвитию старших дошкольников и младших школьников на основе целенаправленного, самостоятельного интегрирования содержательного потенциала разнообразных видов подготовки (специально-научной, специально-методической, психологической, общепедагогической). На этом этапе становления будущих профессионалов доминируют наиболее ценные – субъективные факторы развития соответствующей готовности педагога.

Акмеологические технологии профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и начального общего образования отличаются от собственно педагогических

технологий тем, что они не пассивно «ведут» студента по этапам вузовского образования, а стимулируют его к созданию собственных, природосообразных способов, приемов, техник динамичного, эффективного теоретико– и практико-ориентированного профессионального самообразования. К ним можно отнести

✓ освоение моделей становления самообразовательных и самоконтролирующих инициатив старших дошкольников и младших школьников в рамках освоения содержания отдельных образовательных областей в дошкольном и начальном общем образовании;

✓ методики выявления особых учебных состояний (мотивационных, эмоциональных, волевых), стимулирующих ребенка к актам активного, личностно значимого понимания смысла познавательного самообразования и самоконтроля при изучении определенного содержания учебного знания;

✓ освоение психодиагностических методик выявления качества восприятия дошкольниками и школьниками разнообразной учебной информации отдельными сенсорными каналами восприятия, качества усвоения информации на уровне способа действия в стандартных и нестандартных ситуациях;

✓ педагогические техники улавливания динамики восприятия детьми разных возрастных групп и классов оптимальных «порций», «доз» учебной информации, отличающейся по содержанию и формам предъявления;

✓ методики проектирования коллективных и групповых форм учебной деятельности, при реализации которых развиваются продуктивные, согласованные структуры учебной деятельности, отражающие специфику индивидуального творческого образовательного потенциала ребенка;

✓ педагогические технологии актуализации комплекса взаимодополняющих учебных самообразовательных действий в рамках всего образовательного цикла дошкольного учреждения и начальной школы.

Продуктивность применения акмеологических технологий обусловлена качеством представлений будущего педагога об особенностях восприятия, усвоения и воспроизведения дошкольниками и школьниками учебной информации, различной по содержанию, форме, характеру и темпам предъявления на отдельных этапах развития и обучения, психологических механизмах, стимулирующих становление самообразовательных и самоконтрольных актов познавательной деятельности детей при восприятии специфической информации до уровня целостной

самообразовательной и самоконтрольной деятельности, соответствующей индивидуальным потенциалам познавательного саморазвития.

Акмеологические стратегии профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и начального общего образования предполагают овладение признаками высоко-, средне– и непродуктивной готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию при освоении предметного содержания разных образовательных областей знаний по критерию качества психологических новообразований, обеспечивающих такую готовность на каждом этапе возрастного развития. Кроме того, они ориентируются на осмысление студентами признаков продуктивных и непродуктивных действий педагогов дошкольного и начального образования, обеспечивающих становление самообразовательного действия детей. Акмеологические стратегии стимулируют будущего педагога к анализу связей между конкретными действиями педагога и качеством реагирования на них ребенка как активного субъекта собственного образования.

На этапе профессиональной деятельности происходит вершинное, самое динамичное, собственно акмеологическое вызревание готовности педагога к познавательному саморазвитию детей. Это обусловлено потенциальной способностью молодого педагога (включающей акты его педагогического сознания, подсознания, интуиции, аналитических свойств, антиципации и т. д.) наполнять реальным содержанием определенной учебной ситуации собственную программу познавательного саморазвития старших дошкольников и школьников, поэтапно реконструируя ее в зависимости от того, на каком годичном цикле он включается в образовательный процесс дошкольного учреждения и начальной школы.

Качество и динамика последующего становления психологических новообразований готовности педагога к содействию познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников обусловлены перспективными возможностями становления его способностей

• «подражать» лучшим образцам образовательных технологий коллег, сравнивать и улавливать перспективность применения инновационных технологий, отдельных приемов в процессе наблюдения опыта высокопродуктивных коллег;

• динамично вычленять из содержания лекционных и практических занятий, предлагаемых кафедрами повышения квалификации, ту информацию, которая будет востребована в образовательной практике;

• интегрировать экономные, эффективные, «здоровьесберегающие» технологии познавательного самообразования старших дошкольников и младших школьников в авторскую продуктивную концептуально-целостную программу по развитию у всех, либо у большей части детей, средствами разных областей знаний устойчивого, динамично проявляющегося познавательного самообразования и самоконтроля по всему предметному содержанию разных областей знаний.

В широком смысле под «авторской системой деятельности» (далее по тексту: АСД) понимается индивидуальная система деятельности, связанная с осознанием перспектив и возможностью самореализации творческих потенциалов в созидательной деятельности. Применительно к специфике профессионального труда педагогов дошкольного и начального общего образования АСД представляет собой опыт отражения педагогом объективного состояния речемыслительного развития детей, принятия самостоятельных решений об оптимальности специфических проявлений готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию средствами разных областей знаний, стратегий внешнего управления образовательным процессом и стратегий стимулирования дошкольников и школьников к непрерывному творческому воспроизводству общепознавательных действий.

Качество реализации педагогом акмеологических стратегий становления компонентов познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников внутри образовательно-функциональных циклов определяет продолжительность этапов профессионального развития в рамках профессиональной биографии учителя. Их исчерпанность детерминируется готовностью педагога к выходу на более высокие уровни развития, связанные с привлечением более сложных акмеологических стратегий познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников. Внешняя, формальная сторона такого развития фиксируется в категориях профессиональной квалификации, уровень творческого характера которой подтверждается в учреждениях повышения квалификации.

Под акме стратеги ей развития профессионализма педагогов дошкольного и начального образования понимается система, интегрирующая образовательно-функциональные подсистемы начального звена школы, профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и начального образования и повышения

их квалификации – специфическую эко-культурно-образовательную (ЭКО) среду продуктивного вызревания готовности педагога к содействию познавательному саморазвитию старшего дошкольника и младшего школьника.

Понятие «качество развития профессионализма педагогов дошкольного и начального образования» имеет много подтекстов в виду многоаспектности и многовариативности совокупности свойств, присущих данному объекту, представляющих его сущностную определенность, в силу чего он является данным, а не другим объектом. Это понятие рассматривается как определенный баланс, согласованность целевых и итоговых проявлений такого развития через установление закономерных связей между объективными результирующими проявлениями профессионализма деятельности педагога и факторами, их обусловливающими.

Многогранность аспектов качества развития профессионализма педагога обусловлена неоднозначностью понятия «качество образования» в целом, которое не является абсолютным, строго фиксированным, а постоянно корректируется научном сообществом, освобождаясь от субъективных суждений. Это связано с тем, что качество образования есть «синтезатор всех современных проблем образования в России и одновременно индикатор качества образовательной политики и реформирования образования» (А.И. Суббетто).

К специфическим проявлениям качества развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования следует отнести

✓ многоаспектность и многовариативность проявлений профессионализма педагога (качество конечного результата профессионализации и процесса, обеспечивающего достижение данного результата; качество образовательных подсистем, в рамках которых осуществляется становление специалистов в области развития субъективной сущности старших дошкольников и младших школьников; качество личностных и деятельностных проявлений профессионализма; качество творческих и репродуктивных способов профессионализации и т. д.);

✓ многосубъектность в оценивании качества развития профессионализма педагогов дошкольного и начального образования (педагоги, родители дошкольников и младших школьников, студенты, преподаватели вуза и курсов повышения квалификации, администрация ДОУ, школы, исследователи системы образования, инспекторы разных уровней и ступеней). Такая многосубъектность приводит к неопределенности, значительному разбросу мнений о достоверности разнообразных

систем оценивания качества становления профессионализма педагога;

✓ многоуровневость конечного результата развития профессионализма, выраженная в многообразных проявлениях готовности выпускников ДОУ и начальной школы к познавательному саморазвитию;

✓ многокритериальность, обеспечивающая объективность оценивания ведущих личностных и деятельностных параметров профессионализма педагога;

✓ «полихронность» оценивания качества развития профессионализма, выражающаяся в вариативности сочетаний стратегических, тактических и текущих аспектов оценивания, так как и сами педагоги, и компетентные судьи неоднократно пересматривают параметры качества профессионализма в зависимости от доминирующих в обществе образовательных парадигм, переоценивают значимость отдельных этапов профессионализации;

✓ согласование инвариативных и вариативных компонентов в становлении профессионализма педагога, выражающееся в выделении необходимых и достаточных его проявлений как инвариантного базиса профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования, адекватного всем уровням и всем стадиям подготовки и функционирования профессионала.

Перечисленные грани качества развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования свидетельствуют о необходимости системного исследования всех значимых аспектов данного процесса для выделения объективных параметров управления качеством продуктивного созидания профессионализма.

Управление качеством становления профессионализма педагогов дошкольного и начального образования представляет собой согласование (соорганизацию) действий субъектов управления на процессы формирования, развития, поддержания качества данного процесса и его результативность по отношению ко всем объектам и процессам в системе профессионализации педагога и организации ими обратной связи (контроля, оценки, анализа) в соответствии со сформулированными целями, стандартами, нормами.

Модель системы управления качеством развития профессионализма педагога интегрирует все взаимосвязанные этапы социального производства специалистов в области познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников средствами образования. С позиции теории

управления и общих представлений об обратной связи (И. Пригожий, И. Стенгерс и др.) качество процесса развития профессионализма выявляется при соизмерении между собой целевых аспектов развития готовности детей к познавательному саморазвитию в условиях дошкольного учреждения и начальной школы с полученными результирующими показателями такой готовности.

Ориентиром качества самоорганизации компонентов профессионализма на отдельных этапах его становления выступает прогнозируемый результат качества познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников, выраженный в сущностных показателях такой готовности у подавляющего большинства детей.

Таким образом, целесообразная система управления качеством становления профессионализма педагога во всех образовательных подсистемах выстраивается на основе информационной обратной связи с конечным результатом, складывающимся на уровне подсистемы дошкольного и начального образования. Замкнутый контур целостной системы становления профессионализма позволяет исследовать ее как самоорганизующуюся систему, в которой по каналам обратной связи результат регулирует качество развития всех подсистем за счет согласования их действий на последовательных уровнях.

Мера выраженности качества профессионализма педагога, т. е. продуктивность его развития, выявляет степень соответствия, адекватности развития структурных и функциональных компонентов системы профессионализма педагога результатам его педагогической деятельности на каждом из уровней развития. Сравнительное исследование продуктивности развития компонентов профессионализма педагога на каждом из таких уровней выступает предметом анализа специфических особенностей его становления на отдельных этапах профессионального маршрута.

В психолого-педагогических и собственно акмеологических исследованиях существует несколько подходов к анализу многоаспектной категории «продуктивность педагога». Внимание исследователей акцентируется на

• объективных проявлениях продуктивности деятельности педагога;

• личностных аспектах продуктивности, проявляющихся в труде;

• особенностях влияния «внутренних» условий на преобразование проявлений деятельности, детерминации ее целевых ориентиров, трансформации, совершенствовании

способов;

• внешних стимулах, обстоятельствах труда педагога. В связи с этим необходимо разведение понятия «продуктивность педагога» с понятиями «эффективность» и «успешность», которые используются для описания ее процессуальных и результирующих характеристик. По мнению Л.Ф. Колесникова, эффективность следует рассматривать как критерий сформированности средств и способов соорганизации компонентов деятельности.

В работах В.А. Пости, И.А. Коробейниковой смысл продуктивности деятельности педагогов сближается с категорией «эффективность».

Н.В. Кузьмина рассматривает данное понятие, акцентируя значимость творческих аспектов труда педагога. Она считает, что «продуктивным является такое педагогическое творчество, в центре внимания которого находятся способы подготовки учащихся к жизни и дальнейшей деятельности, способы обучения самообразованию, самоорганизации и самоконтролю». В этом смысле понятие продуктивности педагога близко осмыслению Ю.К. Бабанским категории оптимизации педагогической деятельности как «целенаправленного отбора педагогом наилучшего варианта построения процесса обучения, который обеспечивает за отведенное время максимально возможную эффективность решения задач воспитания и образования школьников».

Р.С. Немов исследует понятие эффективности деятельности педагога как интегративную функцию нескольких составляющих: успешности (результативности) деятельности и личностной удовлетворенности ее процессом. В исследованиях А.П. Ситникова категория эффективности близка понятию целесообразности. Категория успешности труда педагога используется исследователями и в качестве синонима эффективности (Е.В. Андреенко, Л.В. Ишкова и др.), и в определении внутреннего момента деятельности (Ю.А. Гагин, Н.К. Гребенкина, С.А. Замятина и др.).

Понятия успешности и эффективности педагогической деятельности выявляют разные аспекты продуктивности педагога. Проявления успешности отражает внешне обусловленные зависимости результативности деятельности педагога от структурных элементов педагогической системы («средовых» факторов становления профессионализма в педагогическом сообществе). Эффективность труда педагога выявляет внутренне детерминированные зависимости результативности деятельности от функциональных проявлений профессионализма («Я-

концепции» профессионала, педагогической позиции, внутренне обусловленной ответственности и т. д.).

Анализ категории продуктивности деятельности педагогов дошкольного и начального образования с позиций теории профессионализма и продуктивности созидательной деятельности позволяет исследовать ее как самую интегрированную по содержанию характеристику профессионализма педагога, отражающую не только достигнутые результаты профессиональной деятельности, но и способы соорганизации внутренних, функциональных компонентов профессионализма в оптимальные комплексы, выводящие педагога на уровень созидательного саморазвития.

Анализ подходов к выявлению параметров качества продуктивности становления профессионализма педагога как компонента образовательной подсистемы ДОУ или школы позволил выделить три значимых направления исследований. Представители одного направления (А.И. Буренина, В.В. Воронов, В.Е. Радионов и др.) подходят к оценке качества продуктивности труда, исходя из показателей результата образовательной системы как присвоенной совокупности свойств профессионализма педагога. Другие исследователи оценивают качество труда педагога, исходя из состояния сформированости профессиональной среды (В.Т. Воронцова, А.И. Дахин, Н.Н. Нечаев и др.). Третьи основываются на анализе процесса развития профессионализма (В.В. Анисимова, Л.В. Ишкова, Н.В. Коноплина, М.М. Поташник и др.).

С позиций акмеологически ориентированного анализа качество продуктивности развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования выявляется в процессе исследования динамической взаимосвязи результирующих проявлений профессионализма от структурных элементов образовательно-профессиональных подсистем, в которые включен педагог, и от функциональных проявлений профессионализма личности и деятельности. Принцип отражения качества процесса в качестве результата реализуется в теории развития образовательных систем Н.В. Кузьминой через исследование ведущих критериев качества развития профессионализма деятельности и личности педагога.

Глава 2
Познавательное саморазвитие ребенка как акмеологический ориентир профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования

2.1. Теоретические аспекты исследования предпосылок готовности к познавательному саморазвитию детей старшего дошкольного возраста

Предпосылки готовности ребенка к познавательному саморазвитию последовательно возникают на протяжении всего периода дошкольного детства, но особенно ярко проявляются в старшем дошкольном возрасте.

Согласно учению Л.С. Выготского, сущность каждого возраста характеризуют свойственные ему возрастные новообразования. Л.С. Выготский, развивая идею о психологических новообразованиях как показателях возрастного развития, подчеркивал, что они «являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития… Созревание новообразований относится всегда не к началу, но к концу данного возраста», следовательно, возрастные новообразования скорее характеризуют прошлое (уровень актуального развития ребенка); являясь основой будущего развития, они не могут определять его в полной мере. Успешность развития на следующем возрастном этапе зависит от социальной ситуации развития, которая складывается к началу каждого возрастного периода данного ребенка. В этой связи справедливо утверждать ценность дошкольного детства с точки зрения становления предпосылок такого психологического новообразования, как готовность к познавательному саморазвитию.

Л.С. Выготский подчеркивал, что новообразования критических возрастов (в том числе и старший дошкольный возраст) в высшей степени своеобразны и специфичны, так как «они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция…». Их главное отличие от новообразований стабильных периодов заключается в том, что они имеют переходный характер.

В структуре возраста Л.С. Выготский выделял центральное возрастное новообразование, характеризующее перестройку всей психики ребенка на новой основе и определяющее центральную линию развития в данном возрасте. Вокруг центрального

новообразования группируются частные («частичные») новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка и определяющие побочные линии развития в данном возрасте. В качестве центрального возрастного новообразования у детей старшего дошкольного возраста, уровень развития которого рассматривается как показатель готовности (неготовности) к обучению в школе, выделяются: произвольность в управлении деятельностью и поведением (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, Л.И. Цеханская); произвольность отдельных психических и психомоторных процессов (памяти – З.М. Истомина, восприятия и мышления – А.Р. Лурия, движений – А.В. Запорожец, Я.З. Неверович и др.); формирование внутренней социальной позиции школьника (Л.И. Божович, Т. А. Нежнова); развитие мотивов учения (М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина); развитие мышления (У.В. Ульенкова, А.З. Зак) и качественно нового уровня общения (М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова). Эти работы содержат детальный анализ отдельных аспектов развития ребенка дошкольного возраста и представляют научный интерес.

В контексте исследования готовности детей дошкольного возраста к познавательному саморазвитию принципиальное значение имеет утверждение того, что в старшем дошкольном возрасте одним из центральных новообразований становится произвольность в управлении деятельностью и поведением, произвольность отдельных психических и психомоторных процессов, потому что именно эти возрастные новообразования в перспективе явятся условием успешности учебной деятельности ребенка на ступени начального образования.

Обобщая характеристики ребенка 5,6–6,6 лет, можно определить потенциальные возрастные возможности ребенка на пороге школы:

1. Характерная черта старшего дошкольника – положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру. Ребенок доброжелателен, отзывчив к переживаниям другого человека, обладает чувством собственного достоинства, уважает достоинство других.

2. Ребенок проявляет инициативность и самостоятельность в игре, общении, конструировании, рисовании, лепке, в решении элементарных социальных и бытовых задач. Ребенок легко выбирает себе род занятий и партнеров, способен порождать и воплощать разнообразные, сменяющие друг друга замыслы.

3. Он активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх, организует их. Способен договариваться, учитывать интересы других, сдерживать свои эмоции. В ходе совместной деятельности обсуждает

возникающие проблемы, правила, может поддержать разговор на интересную для него тему.

4. Творческие способности, фантазия, воображение проявляются в игре (оригинальность замысла, гибкость развертывания сюжета), в рисовании, придумывании сказок, танцах, пении.

5. Особым объектом освоения становятся для ребенка собственное тело и телесные движения. Он с удовольствием бегает, прыгает, видоизменяет ранее усвоенные движения применительно к новым условиям. Детские движения приобретают произвольный характер.

6. Волевое начало проявляется в продуктивной деятельности ребенка: он стремится к достижению цели, старается сделать продукт качественно, переделывает, если не получилось. Произвольность проявляется и в социальном поведении: ребенок может выполнять инструкцию педагога, следовать установленным правилам.

7. В дошкольном детстве получают развитие познавательные способности ребенка. Он проявляет широкую любознательность, задает вопросы, касающиеся близких и далеких предметов и явлений, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей. Любит наблюдать, экспериментировать. Проявляет интерес к познавательной литературе, графическим схемам, пытается самостоятельно пользоваться ими.

8. Одновременно с развитием этих качеств повышается компетентность ребенка в разных видах деятельности и в сфере отношений. Она проявляется не только в том, что ребенок обладает знаниями, умениями, навыками, но и в том, что он способен принимать на ее основе собственные решения.

Этот «возрастной портрет» отражает принципиально возможные достижения детей к моменту поступления их в школу, однако ни один ребенок не обладает всем комплексом этих характеристик одновременно. В то же время выделенные характеристики ребенка предшкольного возраста могут служить ориентиром в определении параметров готовности к познавательному саморазвитию.

Основными признаками готовности старшего дошкольника к познавательному саморазвитию являются способность самостоятельно действовать в повседневной жизни и в различных видах детской деятельности, адекватно использовать вербальные и невербальные средства общения; способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений; способность решать

интеллектуальные и личностные задачи, адекватные возрасту; сформированность универсальных предпосылок учебной деятельности.

На современном этапе обучения основная задача заключается в том, чтобы дети усвоили определенную систему обобщенных и систематизированных знаний, представлений, понятий, практических и умственных действий, таких как сравнение, анализ, выделение определенного признака, стороны, части целого; синтез (разные виды группировок, объединение в категории, установление связей), обобщение, классификация. Для успешной учебной деятельности в школе детей необходимо научить разнообразным приемам и способам умственной деятельности.

Особое место среди необходимых качеств готовности к школьному обучению занимает умение сравнивать свою работу (как процесс, так и результат) с заданным способом действия, образцом; умение планировать свою работу, видеть её реальный результат; самооценка и самоконтроль своей деятельности.

Умение ребенка осознать поставленную перед ним задачу, объективно оценивать результат, контролировать сам процесс ее выполнения, осознанно сопоставить процесс и результат собственной деятельности с заданным образцом и на этой основе произвольно управлять своей деятельностью являются важными показателями развития самосознания личности.

Процесс обучения во многом зависит от уровня развития устной речи детей. Значение исследования речевой подготовки детей к школе и, в частности, обучения дошкольников оценочно-контрольным действиям в сфере речевой деятельности определяются важной ролью родного языка в общем психическом развитии ребенка, усвоении всех компонентов учебной деятельности, овладении им программой начальных классов.

Дети старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения овладевают обобщенными и систематизированными знаниями в виде общественно выработанных сенсорных эталонов; действиями звукового анализа; им становятся доступными восприятие дискретности и линейности языкового высказывании (Ф.А. Сохин), понимание закономерностей живой и неживой природы, свойств движений, усвоение знаний в определенной системе по всем разделам программы с выделением в них характерных закономерностей, зависимостей.

При соответствующей организации обучения к шести годам дети достигают сравнительно высокой степени обобщения и отвлечения, начинают понимать условные схематические

изображения, усваивают обобщенные знания об отражаемых в них связях и отношениях вещей.

Речевая готовность ребенка к школе включает несколько компонентов: правильное слово– и звукопроизношение, умение свободно общаться со сверстниками и взрослыми, наличие знаний и представлений об окружающем.

Перечисленные характеристики готовности к познавательному саморазвитию дошкольника контекстно входят в структуру готовности ребенка к школе, которая большинством ученых (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, А.И. Сорокина и др.) рассматривается как основной результат возрастного развития дошкольника и предпосылка эффективного перехода на следующую ступень. По мнению Н.Г. Салминой, готовность к школе – новообразование, возникающее в игре как ведущей деятельности в дошкольном возрасте и составляющее основу критического периода при переходе к школьному обучению.

В отечественной литературе термин «готовность к обучению в школе» используется в узком возрастном диапазоне, применительно к детям от 5,5 до 7 лет, и касается, главным образом, начала школьного обучения.

В отечественной психолого-педагогической литературе термин «готовность к школе» (готовность детей к обучению в школе) получил широкое распространение благодаря работам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.П. Усовой и др. Это понятие имеет достаточно широкое содержание и отражает все аспекты развития ребенка – биологический, психологический и социальный. В отдельных исследованиях авторы сосредоточивают внимание на частных аспектах готовности, при этом определяющим для науки и практики является положение о том, что готовность к школьному обучению определяется общим уровнем развития ребенка, его здоровьем и физическим развитием, знаниями и умениями, развитием познавательных и психомоторных способностей, особенностями личности.

А.А. Люблинская главное место в готовности к школе отводит «кругу представлений», включающих некоторый запас знаний «из жизни природы, о временах года, о растениях и животных», «о жизни и труде людей, об орудиях, материалах и способах труда» и др. В исследованиях В.С. Мухиной подчеркивается, что готовность к школе – комплекс качеств ребенка, которые образуют умение учиться, но это еще не «психологические черты, которые отличают школьника», так как «они могут сложиться только в самом ходе школьного обучения под влиянием присущих

ему условий жизни и деятельности».

Сквозь призму преемственности воспитательной работы между детским садом и школой рассматривают готовность к школьному обучению Б.Г. Ананьев и А.И. Сорокина, которые утверждают, что готовность к школьному обучению только начинает формироваться в дошкольном возрасте. Завершение этого процесса происходит во время обучения детей в 1-м классе под руководством учителя. Поэтому особое значение имеет «подготовительный период первоначального обучения» как переходный, подготавливающий детей к новым жизненным условиям. Среди задач подготовительного периода выделяются такие, как научить детей учиться, организовать коллектив детей класса, сформировать у детей активное положительное отношение к школе. На этом этапе целенаправленное развитие предпосылок готовности к познавательному саморазвитию является одной из ведущих задач профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Обобщая взгляды ученых на сущность понятия «готовность к школе», можно выделить ряд позиций, определяющих данный феномен как: определенный уровень развития психических процессов – внимания, памяти, воображения, мышления (К.Д. Ушинский); умение на необходимом возрасту уровне обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающей действительности (Л.С. Выготский); сформированность «круга представлений», включающих некоторый запас знаний «из жизни природы, о временах года, о растениях и животных», «о жизни и труде людей, об орудиях, материалах и способах труда» и др. (А.А. Люблинская); комплекс качеств ребенка, которые образуют умение учиться (В.С. Мухина); активное положительное отношение детей к школе (Б.Г. Ананьев, А.И. Сорокина); сложную систему взаимосвязанных и иерархически организованных компонентов морфофункционального, интеллектуального, личностного развития ребенка (В.Г. Маралов) и др.

Определение сущности и предпосылок готовности старшего дошкольника к познавательному саморазвитию делает необходимым определение признаков психологической готовности, определяющей качество и эффективность познавательного саморазвития ребенка.

Одним из первых исследователей, посвятивших свою работу теоретическому и экспериментальному изучению проблемы психологической готовности к школе, был А.В. Запорожец. В качестве условий, обеспечивающих успешность обучения в школе, он выделил наличие интеллектуальной готовности, которая включала в себя сформированность наглядно-образного и

зарождение логического мышления, высокий уровень развития воображения и памяти (образной, смысловой), произвольности внимания. Данная позиция представляется значимой в определении сущности готовности старшего дошкольника к познавательному саморазвитию, так как именно уровень развития мышления выступает в качестве основного фактора продуктивной мыслительной деятельности ребенка.

А.Н. Леонтьев основой психологической готовности к школе называет «управляемое, сознательно контролируемое поведение», которое выступает основой осознаваемой познавательной деятельности дошкольника, а значит, предпосылки готовности к познавательному саморазвитию. Согласно мнению ученого, «управляемое» поведение является необходимым для того, чтобы действия ребенка направлялись мотивами, чтобы в поведении установилась иерархия мотивов, чтобы важные, общественно ценные мотивы стали сильнее и подавляли бы, подчиняли случайные побуждения и желания.

Л.И. Божович выделяет новообразования в психике ребенка, которые соответствуют предъявляемым школой требованиям и совокупность которых образует основу готовности к познавательному саморазвитию. Так, у ребенка, поступающего в школу, должны быть определенный уровень развития познавательных интересов, готовность к изменению социальной позиции, желание учиться; кроме того, у него должны возникнуть опосредованная мотивация, внутренние этические инстанции, самооценка. Л.И. Божович отмечает, что «беспечное времяпрепровождение дошкольника сменяется жизнью, полной забот и ответственности».

В исследованиях Л.А. Венгера и Л.И. Цеханской психологическая готовность к школе проявляется в умении ребенка сознательно подчинять свои действия заданному правилу при последовательном выполнении словесных указаний взрослого. Это, в свою очередь, на этапе обучения в школе явится основой развития самостоятельности, способности к самоуправлению в учебной деятельности.

Позиция Л.А. Венгера и Л.В. Венгер относительно того, что психологическая готовность ребенка к обучению необходимо предполагает определенный уровень развития различных познавательных процессов и познавательных интересов, позволяет утверждать, что в старшем дошкольном возрасте складываются предпосылки для становления готовности к познавательному саморазвитию в младшем школьном возрасте. При этом уровень развития различных познавательных процессов у старшего дошкольника включает умение слушать и выполнять

правила, указания взрослого; определенный уровень развития памяти (механической и логической); определенную степень умственного развития (владение обобщающими понятиями, умение планировать свои действия); умение отличать слово от обозначаемого им предмета или явления; владение арифметическими операциями; готовность руки к овладению письмом.

Рассматривая различные аспекты развития предпосылок готовности к познавательному саморазвитию в старшем дошкольном возрасте следует отметить, что без целенаправленной и системной работы педагога решение данной задачи невозможно. Развитие ребенка в этот возрастной период определяется не только и не столько общими закономерностями развития, сколько системой требований, которые предъявляются к ребенку. Поэтому актуально осознание педагогом необходимости собственной трансформации в связи с динамикой развития ребенка.

2.2. Становление готовности к речевому общению как компонента познавательного саморазвития старших дошкольников в условиях двуязычия

Продуктивным решением задач формирования готовности к познавательному саморазвитию ребенка дошкольного возраста в условиях двуязычия выступает целенаправленное обучение речевому общению. Это требует исследования готовности ребенка к познавательному развитию через призму анализа речевой деятельности как универсального средства познания.

Исходной для трактовки речевой деятельности является теория деятельности А.А. Леонтьева, отметившего, что «полноценная методика крепления языку обязательно предполагает систему определенных взглядов на… речевую деятельность». И далее: «Можно и должно посредством организации усваиваемого материала и организации процесса обучения активно влиять на формирование специфических для человека и, в частности, речевых, психофизиологических механизмов».

Полнота аудиального, визуального, тактильного поля восприятия звуков, пространства, времени, формы (перцептивная активность) определяет качество познавательных способностей детей и «прочерчивает маршрут будущих исполнительских актов слышания, слушания, говорения, чтения, письма» (В.П. Зинченко). В 6–7 лет происходит резкий скачок в качестве восприятия вербальной, наглядно-знаковой, наглядно-образной информации, что позволяет «регулировать (контролировать) качество становления личностных образований и собственной деятельности речью» (А.Р. Лурия). Многовалентность речевой деятельности в системе взаимосвязанных актов слышания-слушания-говорения позволяет выделить механизмы активной рефлексивной переработки ребенком полимодальной информации в процессе опознания смысла на родном и неродном языках.

Г.В. Колшанский определяет сущность билингвизма как речемыслительной феномен, «истоки которого лежат в природе человеческого сознания как формы отражения объективной действительности».

Становление готовности к речевому общению в условиях билингвизма обусловлено особенностями развертывания

специфической чувствительности к сфере речевого взаимодействия. Речевые действия выступают результатом синтеза всей «многоуровневой организации познавательных сил, процессов, состояний и свойств» (Б.Г. Ананьев) с целью создания предварительно или оперативно умственной модели взаимодействия с информационным источником нахождения адекватных форм взаимодействия с ним. Как показывают психолингвистические исследования (А.А. Леонтьев, Ю.В. Рождественский, Е.В. Сидоров и др.), интенсивное речевое развитие ребенка выступает условием эффективного становления процессов самообразования, интегрируя все направления образования.

С точки зрения психолингвистического подхода, билингвизм рассматривается с позиции как самого субъекта деятельности, так и его билингвального существования. Такой подход является именно психолингвистическим, поскольку он выявляет «соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной “образующей” образа мира человека, с другой». В рамках этого подхода двуязычие составляют особенности речевого развития (развитие речевых функций, обучение речевой деятельности на неродном языке) и речевого поведения билингва.

С позиций деятельностного подхода, «речевое умение – это речевое действие» (А.А. Леонтьев). Владеть речевым умением, по

А.А. Леонтьеву, – значит уметь правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства. Известно, что развитие личности осуществляется по трем основным линиям: изменения в структуре деятельности, изменение в интеллекте, изменение самой личности. Следовательно, речевое развитие ребенка на двух языках в русле психологического развития можно рассматривать следующим образом: к определенному уровню психического развития у билингва формируется такой уровень речевого развития, при котором предполагается адекватное использование языковых средств, соответствующих ситуациям общения.

«Так как мышление… формируется на базе одного – родного – языка, то естественно, что усвоение любого другого языка может происходить только при условии взаимодействия родного и неродного языков, при котором один язык выступает главным, основным, а второй – подчиненным (т. е. наблюдается субординированный билингвизм)». В нашем случае, когда для ребенка является родным бурятский язык, а усваиваемым в

дошкольном учреждении – русский, отличается именно такой тип двуречия.

Специфика речевого развития детей дошкольного возраста позволяет выделить развернутый речевой акт как содержательную основу готовности к речевому общению, его дискретную единицу, а этапы речевого развития в качестве «шагов» становления готовности ребенка к речевому общению на родном и неродном языках.

Коммуникативная сущность речевой деятельности объясняет ее способность к регуляции структуры готовности к речевому общению. Исходным носителем целостного речевого акта выступает коллективный субъект «воспитатель-ребенок». Проявляясь в своем социально-психологическом качестве как функция общения, речь интегрирует проявления профессионализма воспитателя и готовности ребенка в единый акт содействия-коммуникации, внутри которого вызревает специфическая структура готовности к речевому общению в условиях двуязычия. Качество готовности к речевому общению фиксируется по проявлениям внутренней позиции ребенка в процессе развития его системообразующих компетенций – языковых и коммуникативных. В свою очередь, они выполняют роль средства развития производных компетенций – нравственных, экологических, эстетических. Творческие виды деятельности, связанные со становлением ребенка как субъекта поющего, рисующего, конструирующего, фантазирующего и т. д., выполняют функцию стимуляции системообразующих компетенций.

Разнообразные виды и формы речевой деятельности отражают проявления ориентировочных действий ребенка в ситуациях рассматривания, слушания и говорения, предполагающих поэтапное созидание первичного на родном языке и вторичного на неродном языке звена устной речевой деятельности.

Базовые действия готовности включают ориентировочные как ведущее средство. Динамика перехода от непроизвольных актов воспроизведения ориентировочных действий к произвольно контролируемым базовым отражает качество содействия воспитателя процессу становления детей как субъектов общения.

А.А. Леонтьев пишет, что речь на иностранном языке отличается от речи на родном, «во-первых, своим ориентировочным звеном. Чтобы построить речевое высказывание, носители разных языков должны проделать различный анализ ситуации, целей, условий речевого общения и прочее… Во-вторых, и это главное, операционным составом

высказывания (речевого действия), теми речевыми операциями, которые должен проделать говорящий, чтобы построить высказывание с одним и тем же содержанием и одной и той же направленностью, то есть соответствующее одному и тому же речевому действию» (А.А. Леонтьев).

Психологическим механизмом, обеспечивающим взаимосвязь и усложнение этапов речевой деятельности в процессе реализации готовности к речевому общению в условиях билингвизма выступает творческое преобразование познавательных состояний и действий ребенка в цикле интериоризации-экстериоризации познания. Функцию регулятора таких преобразований выполняет самоопределение ребенка в речевом общении. Качество преобразований диагностируется на основании качества произвольности, добровольности, открытости диалоговой коммуникации, познавательного интереса.

В качестве функционального механизма выделяются акты творческого преобразования вербальных перцептов по принципу дифференциации-интеграции. Они рассматриваются нами как единицы когнитивной структуры понимания смысла речевого высказывания. Развертывание актов понимания ребенком высказывания выполняет для воспитателя роль ориентира в выборе содержательных, организационных и динамических аспектов содействия ребенку при проектировании им продуктивных форм речевых действий как действий познания. «Сюда входит мотивация, та или иная установка (аттитюд), проблема Я и личностной и групповой идентичности и многие другие. Особой проблемой является отношение человека к языку и позитивная и негативная установки на речь на этом языке» (А.А. Леонтьев).

Фонемы (структурные знаки устной речи) выступают продуктами анализа звукового потока речи и рассматриваются в качестве оперативных единиц слухового восприятия; речевых кинестезий; базальных компонентов второй сигнальной системы, выполняющих функцию афферентаций в регуляции произвольных движений и действий (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин). Явные и скрытые нарушения в понимании (опознании) фонем вызывают ошибки интерференционного характера и затруднения в понимании общего смысла высказывания на неродном языке. Таким образом, основанием становления познавательного действия выступает акт слушания (аудирования), построенный в соответствии с механизмом «намеренного понимания». Он детерминирует смысловую определенность более сложных речевых действий на родном и неродном языках.

Акт слушания связан с формированием ценных перцептивных

эталонов мыслительных актов и учебных действий разной степени обобщенности. Л.С. Выготский рассматривал намеренное понимание как становление внутренней речи (речевого мышления), как отражение «процесса, идущего извне внутрь, процесса испарения речи в мысль, процесса мысленного обобщения». Сущность данного явления вскрыта П.Я. Гальпериным в концепции о поэтапном формировании умственного действия – интеграции зрительного, слухового, кинестетического видов восприятий, включение их в мыслительное действие в последовательности двух предварительных этапов – мотивационного и ориентационного – и четырех основных – материального (начало самого действия), внешнеречевого беззвучного, умственного или внутри-речевого действия.

В соответствии с данной концепцией акты познания в логике – узнавание слов, выдвижение гипотез, объяснение (интерпретация), объединение в высказывания – раскрывают механизм становления готовности ребенка к поиску информации, соответствующей задаче воспитателя, и приведение ее к виду, пригодному для учета в поведении.

Основу эффективного речевого действия на двух языках как проявления познавательного действия составляет механизм преобразований актов непроизвольного и произвольного распознания и упорядочения слов, высказываний в распознании и упорядочении способов речевого общения на родном и неродном языках. Целенаправленное отслеживание ребенком взаимосвязей в системе неродного языка на основе установления аналогий, ассоциаций, причинно-следственных зависимостей выступает условием обогащения его «перцептивного мира» и придает активный характер воспринимающей деятельности ребенка в целом. Эту функцию обеспечивают ассоциативные нейроны, позволяющие комбинировать поступающие «возбуждения в те или иные функциональные узоры» (А.Р. Лурия).

Функциональный механизм творческого преобразования вербальных перцептов родного и неродного языка по принципу дифференциации-интеграции обеспечивает эволюцию познавательных действий ребенка за счет совершенствования качества всех видов взаимосвязей между распознанием единиц звучащей речи на родном и неродном языках (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.В. Беляев, Е.И. Пассов).

Чтобы определить последовательность речевых операций на неродном языке, следует, на наш взгляд, ориентироваться на идею

А.А. Леонтьева о том, что «переход на правила нового языка

может быть трех видов. Это, во-первых, актуализация навыков на новом языковом материале; во-вторых, коррекция ранее сформированных навыков применительно к новому языку; наконец, в-третьих, формирование принципиально новых навыков, несвойственных родному языку.» (А.А. Леонтьев). Здесь же хочется привести высказывание А. Вежбицкой: «Реальность как языковых, так и культурных норм становится очевидной, когда они нарушаются, что нередко бывает при межкультурных контактах», так как одним из путей освоения языка является путь «проб и ошибок».

Представления, формируемые на уровне понимания значений слов устной речи, в процессе механического ассоциативного запоминания, а также отдельных проявлений ковариаций (выделения причин и следствий), становятся основаниями структурирования актов готовности ребенка к речевому общению в условиях двуязычия. В этой связи характерно высказывание М.М. Бахтина о том, что «всякое реальное целостное понимание активно ответно и является не чем иным, как начальной подготовительной стадией ответа (в какой бы форме он ни осуществлялся). И сам говорящий установлен именно на такое активно ответное понимание: он ждет не пассивного понимания, так сказать только дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т. д…».

Б.В. Беляев изучал психологическую характеристику устной речи на иностранном языке, уделяя большое внимание таким понятиям, как репродуктивное, продуктивное и рецептивное владение языком. Им также отмечено, что «речь как практическое общение, осуществляемое средствами звукового языка, характеризуется с психологической точки зрения в одних случаях пассивностью, а в других активностью человека». Пассивная речь называется рецептивной, «так как она действительно начинается с восприятия (рецепций)». Активная же речь может быть репродуктивной и продуктивной. «Репродуктивной должна называться такая речь, которая была ранее воспринята и которая воспроизводится в данный момент без каких-либо существенных изменений.». Продуктивной речью является такая речь, когда человек творчески использует лексические и грамматические средства неродного языка для выражения своих мыслей. В условиях детского двуречия налицо все виды речи, выделяемые Б.В. Беляевым, которые находят отражение в механизме становления готовности к речевому общению детей-билингвов.

Поскольку обучение речевому общению на родном и неродном языках идет неравномерно, важно становление профессионализма воспитателя. Любой процесс обучения – это

процесс психологический, так как он строится с учетом предметного взаимодействия обучаемого и обучающего (воспитателя, учителя). При обучении неродному языку характер этого взаимодействия еще более усложняется за счет двойственной природы языка – единства объективного и субъективного. «С точки зрения объективного язык представляет собой. единство сложностей языковой системы и относительной простоты и динамичности принципов его организации. Именно благодаря этому “двуединству” становится возможным функционирование и изучение языка. Субъективный характер языка определяется как его социальной функцией – быть средством общения его носителей, так и психической сущностью языка, ибо его существование, развитие и функционирование обусловлено чисто психическими законами».

Представления воспитателя о механизмах обучения речевому общению в условиях двуязычия позволяют продумать способы содействия ребенку в конструировании несформированной высшей психической функции сначала во внешней, материальной форме, а затем в ее постепенном сокращении, автоматизации и переведении на уровень «в уме» (В. Лубовский, И.А. Садовникова, В.И. Насонова, Л.С. Цветкова и др.).

Качество содействия ребенку в установлении адекватных зависимостей в системе родного и неродного языков определяется уровнем решения воспитателем системы задач разных классов. Их содержание связывается

– с осмыслением качества регуляции собственным речевым потенциалом при становлении продуктивных форм познания ребенка за счет понимания общих закономерностей и индивидуальных различий развертывания этапов речевой деятельности у детей и взрослых;

– с пониманием собственных (типолого-темпераментальных) способностей к восприятию языковых структур, художественных образов, элементов естественной картины мира и их согласованием с характером развертывания перцептивной активности ребенка;

– с анализом возможностей эффективного согласования индивидуально выраженных проявлений интеграции внутренней, смысловой, семантической речи (системы специфических мыслительных актов), внешней («фазической», «звучащей») речи, отдельных исполнительских действий ребенка и аналогичных собственных речевых проявлений;

– с осмыслением принципов герменевтики, раскрывающих специфику процессов понимания детьми вербальных, нагляднознаковых и наглядно-образных информационных единиц

(текстов) и их созидание;

– с рефлексией продуктивности собственных способов запоминания и возможностей содействия ребенку в становлении природосообразных способов запоминания (структурирования, обобщения вербальных перцептов родного и неродного языков);

– с анализом специфичности собственных способов переноса представлений в классы задач, связанных с проектированием и планированием, исполнением, контролем познавательных действий, а также их согласованием с природосообразными возможностями выполнения таких действий детьми;

– с проектированием условий согласования проявлений собственных ритмов дифференциации-интеграции общих представлений и специфических ритмов детей;

– с освоением технологий интенсивного становления познавательных навыков детей средствами разных видов занятий и повседневной деятельности, основывающихся на закономерностях усвоения родного языка и специфического предметного содержания.

Качество содействия ребенку в усвоении неродного языка определяется также тем, насколько эффективно изменяется неродной язык как коммуникативное средство. Коммуникативным актом может быть признан только тот, который воплощает в себе относительно законченный акт обмена мыслями в бесконечном процессе познавательной деятельности человека.

Структура готовности ребенка к речевому общению соответствует функциям общения, выделенным Е.С. Кузьминым и В.Е. Семеновым:

1. Инструментальная функция – обслуживание разных видов групповой предметно направленной деятельности.

2. Комплекс психологических функций – развитие определенных психологических процессов и форм психологической деятельности личности.

3. Комплекс социально-психологических функций – установление контакта между людьми (коммуникативная функция, функции самоутверждения и самоактуализации личности и др.).

4. Социальная функция – передача индивидуального и общественного опыта от поколения к поколению, совместные преемственность и развитие в жизни человека, общества; организация социального взаимодействия; формирование всех видов общественных отношений и др.

Таким образом, готовность ребенка к речевому общению

синтезирует личностные проявления (мотивационно-эмоционально-ценностно-волевые), обеспечивающие актуальную «обучаемость» как своеобразную «восприимчивость к обучению» (Б.Г. Ананьев); проявления детской «Я-самости» как «знание ребенка о пределах своей ограниченности, умение переходить эти границы» (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман); регулирующей качество соорганизации личностных свойств в позиции познавательного самоопределения; опыт взаимопреобразований двуязычных вербальных перцептов, отражающий качество обученности.

Динамические характеристики такой готовности соотносятся с возможностями усложнения действий самоконтроля и самооценки процессуальных (пооперационных) и результирующих компонентов речевых действий. Готовность к речевому общению в условиях двуязычия (рефлексивному контролю) выступает как система действий ребенка, направленных на обеспечение правильности и полноты выполнения речевых операций, входящих в состав речевого общения. Готовность учитывает понимание общего плана речевых действий и принципов их построений.

Обозначение личностных и деятельностных детерминант, инициирующих становление готовности ребенка к речевому общению, позволяет нам констатировать, что преобразование состояний готовности к речевому общению и собственно речевых действий регулируется психологическим механизмом интериоризации-экстериоризации познания.

Интериоризация обеспечивается регулирующей функцией познавательного самоопределения в способе общения на уровне осознания смысла речевого высказывания, определения потенциальных возможностей общения, планирования эффективных вариантов взаимодействий. Результатом становятся усложнение и дифференциация Я-образов ребенка в структуре его Я-концепции. Регулирующая функция внутренней позиции во взаимодействии отражает интенционные процессы готовности к речевому общению, закрепляясь в направленном характере общения.

Процессы экстериоризации обеспечивают совершенствование программы речевых действий за счет реализации циклов творческого преобразования вербальных перцептов по принципу дифференциация – интеграция. Реализация таких преобразований отражает контекстуальность речевых действий. Анализ личностных и деятельностных механизмов, лежащих в основе преобразования состояний готовности к речевому общению и речевых действий, позволяет обозначить векторы речевого

развития детей в условиях билингвизма.

Итак, речевой «механизм именно формируется у каждого отдельного человека на основе врожденных психофизиологических особенностей организма и под влиянием речевого общения». Необходимость психологического включения в процесс освоения неродного языка детьми возрастает в связи с тем, что сам предмет обучения и владения – язык – представляет собой явление, тесным образом связанное с мыслительной деятельностью человека. Обучая неродному языку, педагог старается добиться, чтобы ребенок мыслил на этом языке.

Таким образом, процессы обучения неродному языку и владения им сопровождаются выработкой у детей психофизиологического механизма, с помощью которого будет отражаться объективная действительность. При этом ребенок должен уже на сознательном уровне оперировать особыми языковыми отражениями действительности, которые воплощаются в речи в виде лексико-грамматических форм.

2.3. Преемственность между дошкольным и начальным общим образованием в обеспечении процесса становления готовности к познавательному саморазвитию у младших школьников

Обращаясь к проблеме преемственности различных этапов образования, следует заметить, что наиболее остро она стоит в момент поступления детей в школу (при переходе детей старшего дошкольного возраста из предшкольного звена в школьное). Данная проблема рассматривалась в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Н.Ф. Талызиной, Н.А. Менчинской, А.Л. Венгер, Н.Ф. Виноградовой, И.С. Якиманской и др. Начальная школа, как писал В.В. Давыдов, «подхватывает» и утилизирует наличный репертуар «дошкольных» форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности).

Несмотря на достаточную разработанность вопросов преемственности дошкольного и начального общего образования, она весьма актуальна и на современном этапе совершенствования образования.

Дошкольное образование является первой ступенью в системе непрерывного образования, обеспечивая преемственность воспитания и обучения ребенка в условиях детского сада, семьи и школы. Справедливо мнение А.Г. Гогоберидзе, что образование детей старшего дошкольного возраста должно строиться в соответствии с общей идеологией модернизации общего образования России, согласно которой основным результатом деятельности образовательного учреждения становится не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетентностей. Соответственно предпосылки общей компетентности личности, в том числе и в области познавательного саморазвития личности в процессе учебной деятельности, складываются в дошкольном детстве и могут быть определены как начальные ключевые компетентности.

Дошкольное образование призвано обеспечить воспитание, обучение, присмотр, уход и оздоровление ребенка дошкольного возраста на основе поддержки его индивидуальности, уважении интересов и потребностей ребенка, развития его творческих способностей.

С ростом вариативности форм и методов обучения, в частности с появлением в нашей стране различных моделей

обучения (особенно на ступенях дошкольного обучения и в начальной школе), стали нарастать признаки рассогласования и ослабления преемственности обучения на различных ступенях образования. Актуальность проблемы обеспечения непрерывности образования в детском возрасте вызвана возрастанием явлений школьной дезадаптации, обусловленных низкой школьной зрелостью и недостаточной психологической готовностью детей к школьному обучению, недостаточностью государственного и социального контроля над ходом и динамикой психического развития детей в дошкольном периоде в условиях многообразия программ дошкольного образования.

Кроме того, анализ актуального состояния практики преемственности между ДОУ и начальной школой позволяет констатировать, что организация воспитательно-образовательного процесса на ступени дошкольного образования часто не обеспечивает достаточной готовности детей к успешному включению в учебную деятельность с высоким уровнем готовности к познавательному саморазвитию, в соответствии с современными требованиями, определяемыми ФГОС начальной школы 2-го поколения.

Процессы глобализации, информатизации, ускорения внедрения новых научных открытий, быстрого обновления знаний и профессий выдвигают новые требования к качеству и направленности общего образования. В общественном сознании происходит переход от понимания социального предназначения школы как задачи простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику к новому пониманию функции школы. Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования, как «научить учиться», выступающую основой готовности ребенка к познавательному саморазвитию.

Стихийность и зачастую непрогнозируемость результатов развития детей со всей остротой ставят задачу целенаправленного управляемого формирования системы универсальных учебных действий, обеспечивающих компетентность «умение учиться», которые выступают показателем готовности младшего школьника к познавательному саморазвитию. В связи с этим становление умения учиться является необходимым для успешной адаптации ребенка к школе и его успешности в обучении и личностном развитии. Высказывая авторскую позицию, подчеркнем, что становление умения учиться – это длительный динамичный процесс психофизического и социального развития ребенка, основанный на освоении ребенком

способов учебной деятельности, адекватных уровню возрастного развития.

Введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования 2-го поколения ориентирует систему образования на создание условий, направленных на формирование у учащихся основ умения учиться и способности к организации своей деятельности: умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий в логике системно-деятельностного подхода. Формирование субъектной позиции ученика в учебной деятельности и его готовности к познавательному саморазвитию в прогрессивной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь кардинального повышения качества обучения.

Культурно-исторический системно-деятельностный подход, выступающий методологической основой новых стандартов общего образования, основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса обучения и структуру учебной деятельности учащихся с учетом общих закономерностей онтогенетического возрастного развития детей и подростков. Л.С. Выготский писал, что обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии прежде всего через содержание усваиваемых знаний. Деятельностный подход исходит из положения о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований, включая речевую форму (А.Н. Леонтьев). В концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова было обосновано положение, согласно которому в основе усвоения системы научных понятий, определяющих развитие теоретического мышления и прогресс познавательного развития учащихся, лежит организация системы учебных действий, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте, в том числе

- преобразование ситуации или изменение объектов для обнаружения всеобщего генетического фундаментального исходного отношения между объектами;
- моделирование всеобщего отношения в пространственно-

графической или знаково-символической форме (создание моделей);

• преобразование модели отношения для выделения отношений «в чистом виде»;

• выведение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом.

Осуществление указанной системы учебных действий необходимо для построения и осознания обобщенного способа действий, усвоение которого позволит ребенку включиться в активную познавательную деятельность и стать субъектом собственного познавательного саморазвития. При этом оцениваются такие характеристики учебных действий, как степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения (степень развернутости, уровень выполнения), обобщенность, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения. Качество способа действия зависит от характера ориентировочной основы действия, т. е. системы условий, на которые реально опирается человек при выполнении действия (П.Я. Г альперин).

Таким образом, системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для становления учебной самостоятельности, основным показателем которой выступает уровень сформированности универсальных учебных действий.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Такая способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают возможность широкой ориентации учащихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом,

достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться выступает существенным фактором повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, умений и формирования компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора, готовности к познавательному саморазвитию.

В составе основных видов универсальных учебных действий, диктуемом ключевыми целями общего образования, разработчики ФГОС начального образования выделяют четыре блока: личностный, регулятивный (включающий также действия саморегуляции), познавательный, коммуникативный.

Универсальные учебные действия (УУД), выступая основой готовности младшего школьника к познавательному саморазвитию, обеспечивают

- развитие возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- условия для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию;
- возможность успешного усвоения младшим школьником знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер УУД проявляется том, что они носят надпредметный, метапредметный характер; реализуют целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания. Универсальные учебные действия обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Исследования А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, З.И. Калмыковой и др. показывают, что за частными неуспехами детей в обучении стоит несформированность самостоятельной учебной деятельности школьников. В связи с этим целесообразно оценивать готовность к обучению на новой ступени системы образования не только и не столько на основе знаний, умений,

навыков, сколько на базе сформированности основных видов УУД, так как именно они являются основой успешности ученика не только в учебной деятельности, но и в процессе личностного роста и самореализации.

Вместе с тем следует отметить, что универсальные учебные действия как личностно-психологическое новообразование младшего школьного возраста – динамическое качество, предпосылки которого закладываются в дошкольном детстве, а дальнейшее развитие и становление происходит в подростковом возрасте. Поэтому формирование умения учиться становится основанием преемственности разных ступеней образовательной системы и предпосылкой эффективного и динамичного становления готовности младшего школьника к познавательному саморазвитию.

Эффективным условием становления умения учиться у детей младшего школьного возраста, их готовности к познавательному саморазвитию является целенаправленное и педагогически организованное развитие начальных ключевых компетентностей у дошкольников как необходимой предпосылки освоения универсальных учебных действий.

В теории и практике обеспечения преемственности между системой дошкольного и начального образования, имеющей целью эффективное управление процессом последовательного перехода детей от игровой к учебной деятельности, обозначился ряд противоречий между

• современной идеологией образования, ориентирующей личность на непрерывное образование «через всю жизнь», и недостаточно развитой мотивацией образования, учебно-познавательной деятельности у детей и молодежи;

• традиционной ориентацией начального общего образования на развитие у младших школьников учебной самостоятельности и недостаточным учетом возможностей дошкольного образования в создании предпосылок для становления умения учиться уже в старшем дошкольном возрасте;

• возможностью и необходимостью становления предпосылок умения учиться в старшем дошкольном возрасте и неразработанностью соответствующих технологий дошкольного и предшкольного образования;

• зависимостью процесса становления умения учиться в старшем дошкольном возрасте от уровня развития начальных ключевых компетентностей и традиционной ориентацией воспитательно-образовательного процесса в ДОУ на развитие отдельных знаний и навыков у ребенка;

• традиционной автономностью деятельности ДОУ и

начальной школы в решении проблемы становления умения учиться у детей и необходимостью совместного решения вопросов форм универсальных учебных действий на ступени предшкольного и начального общего образования.

Разрешение перечисленных противоречий предполагает системную работу дошкольного образовательного учреждения, направленную на развитие начальных ключевых компетентностей у дошкольников как условия становления умения учиться у детей младшего школьного возраста и предпосылки становления личностной готовности к познавательному саморазвитию. При этом перед педагогами дошкольного образования возникает комплекс целей:

✓ педагогическая цель состоит в разработке организационно-содержательных аспектов работы ДОУ по развитию начальных ключевых компетентностей у детей старшего дошкольного возраста как условие развития умения учиться и предпосылки становления личностной готовности к познавательному саморазвитию;

✓ экспериментальная цель состоит в определении зависимости эффективности развития умения учиться и личностной готовности к познавательному саморазвитию у детей 6–7 лет от уровня развития начальных ключевых компетентностей у детей старшего дошкольного возраста;

✓ управленческая цель состоит в разработке эффективных механизмов управления процессом развития начальных ключевых компетентностей у детей старшего дошкольного возраста и обеспечении преемственности между предшкольным и начальным общим образованием в становлении у детей умения учиться и готовности к познавательному саморазвитию.

Опираясь на концепцию образования детей старшего дошкольного возраста, предложенную А.Г. Гогоберидзе, начальные ключевые компетентности ребенка можно определить как интегративные личностные характеристики, определяющие его способность к решению разнообразных доступных задач жизнедеятельности. Проявление начальных компетентностей в разных видах деятельности и поведения позволяет определить готовность перехода ребенка старшего дошкольного возраста на следующую – школьную образовательную ступень.

К старшему дошкольному возрасту психофизиологические, психические, личностные достижения развития, относительная автономность и самостоятельность ребенка в поведении, решении элементарных бытовых проблем, организации доступной

деятельности (игровой, художественной, познавательной), характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми свидетельствуют о становлении начальных ключевых компетентностей. Для них характерна многофункциональность, их овладение позволяет ребенку решать различные проблемы в повседневной жизни и деятельности, они универсальны, переносимы и применимы в различных ситуациях. Кроме того, требуют целостного развития ребенка (его личностной, эмоционально-чувственной, интеллектуальной сферы) как субъекта деятельности и поведения.

Начальные ключевые компетентности многомерны, в них представлены результаты личного опыта ребенка во всем его многообразии (отношения, знания, умения, творчество, субкультура). В структуре начальных ключевых компетентностей, по мнению А.Г. Гогоберидзе, могут быть представлены:

– начальная здоровьесберегающая компетентность как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием, укреплением и сохранением здоровья. Решению подлежат следующие задачи: соблюдение личной гигиены, культуры питания; определение и поддержание состояния здоровья, физической культуры; соблюдение правил безопасного поведения в быту, в разных видах деятельности и ситуациях; разумное поведение в непредвиденных ситуациях; оказание элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи;

– начальная личностно-социальная компетентность как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми и совокупностью развивающихся представлений ребенка о себе, его самооценкой, определяющими выбор способов поведения и взаимодействия с социумом. Решению подлежат следующие задачи: оформление соответствующего возрастным возможностям образа «я», самопознание и самооценка; начальная ориентация в общечеловеческих ценностях добра, красоты, истины; проявление эмоционально-оценочного отношения к миру (интересы, склонности, предпочтения), выражение собственного мнения, позиции; саморегуляция, самоконтроль поведения, действий и поступков и их последствий для окружающих; ориентация и проявление интереса к социуму (семья, сверстники, взрослые, люди в стране и в мире) и культуре; соблюдение и использования культуры общения и поведения со сверстниками и взрослыми; адекватное проявление сочувствия, сопереживания, эмоциональной отзывчивости; организация совместной деятельности, сотрудничества;

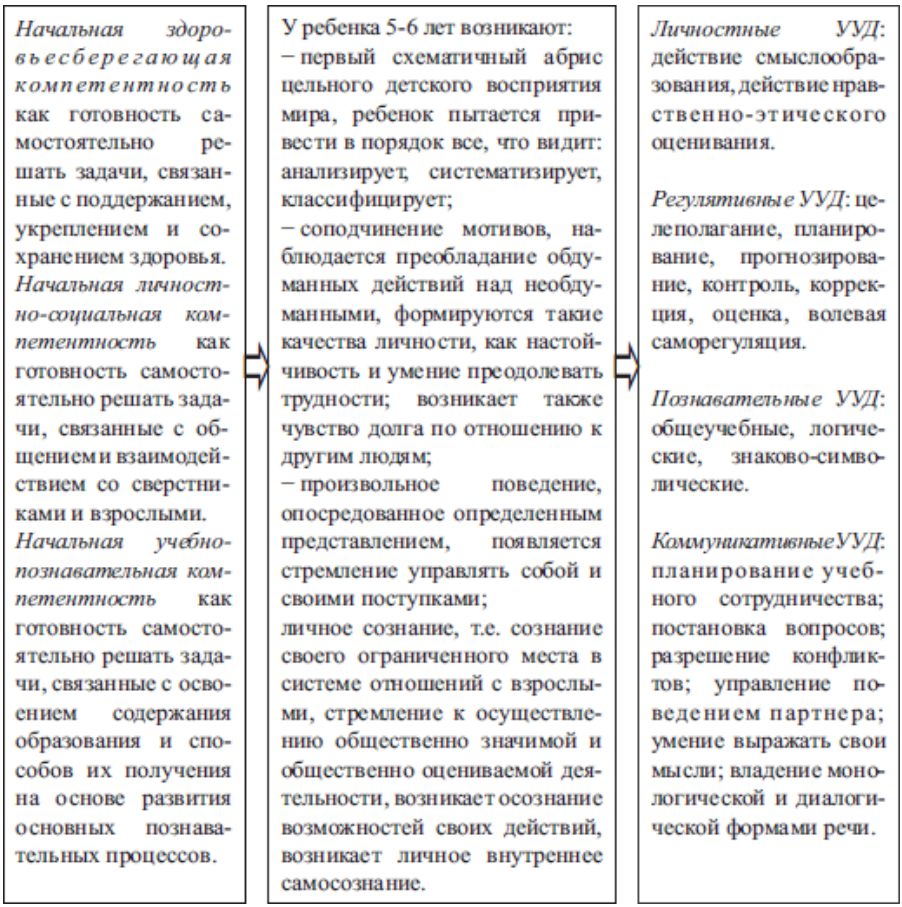
– начальная учебно-познавательная компетентность как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования (в первую очередь знаний) и способов их получения на основе развития основных познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения). Включает задачи познавательной деятельности (установление причинно-следственных связей, осуществление переноса в новые условия, самостоятельная творческая активность, экспериментирование, моделирование, реализация замысла); ориентации в окружающем мире; использования доступных средств познания и получения информации; проявления познавательного интереса и активности, любознательности, стремления овладеть новыми источниками информации; элементарной учебной деятельности (умение слушать педагога, принимать учебную задачу, следовать инструкции, задавать вопросы, самостоятельно выполнить задание, стремиться к достижению результата).

Выделение в начальных ключевых компетентностях здоровье-сберегающей, личностно-социально и учебно-познавательной сфер отражает понимание целостности процессов развития и образования ребенка старшего дошкольного возраста. Именно становлению начальных ключевых компетентностей должно быть отведено ведущее место в образовании детей.

Корреляция структуры начальных ключевых компетентностей детей старшего дошкольного возраста и структуры универсальных учебных действий как основы готовности к познавательному саморазвитию ребенка, становление которых происходит в младшем школьном возрасте, позволяет выявить общие составляющие (схема). Это свидетельствует о наличии общности содержания и психолого-педагогических механизмов и соответственно подтверждает выдвинутую нами идею о том, что развитие начальных ключевых компетентностей у дошкольников выступает предпосылкой для становления готовности к познавательному саморазвитию в младшем школьном возрасте.

Становление начальных ключевых компетентностей у ребенка старшего дошкольного возраста происходит в условиях вариативной организации педагогического процесса, ориентированного на целостное развитие ребенка как субъекта разных видов деятельности и поведения. В связи с этим задачи психолого-педагогической работы по формированию начальных ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста должны решаться интегрированно в ходе освоения всех образовательных областей («Физическая культура», «Здоровье», «Безопасность», «Социализация», «Труд», «Познание»,

«Коммуникация», «Чтение художественной литературы», «Художественное творчество», «Музыка») наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области, с обязательным психологическим сопровождением личности.


Начальная здоровьесберегающая компетентность как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с поддержанием, укреплением и сохранением здоровья.
Начальная личностно-социальная компетентность как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с общением и взаимодействием со сверстниками и взрослыми.
Начальная учебно-познавательная компетентность как готовность самостоятельно решать задачи, связанные с освоением содержания образования и способов их получения на основе развития основных познавательных процессов.
У ребенка 5-6 лет возникают:
– первый схематичный абрис цельного детского восприятия мира, ребенок пытается привести в порядок все, что видит: анализирует, систематизирует, классифицирует;
– соподчинение мотивов, наблюдается преобладание обдуманных действий над необдуманными, формируются такие качества личности, как настойчивость и умение преодолевать трудности; возникает также чувство долга по отношению к другим людям;
– произвольное поведение, опосредованное определенным представлением, появляется стремление управлять собой и своими поступками;
личное сознание, т.е. сознание своего ограниченного места в системе отношений с взрослыми, стремление к осуществлению общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, возникает осознание возможностей своих действий, возникает личное внутреннее самосознание.
Личностные УУД: действие смыслообразования, действие нравственно-этического оценивания.
Регулятивные УУД: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, волевая саморегуляция.
Познавательные УУД: общеучебные, логические, знаково-символические.
Коммуникативные УУД: планирование учебного сотрудничества; постановка вопросов; разрешение конфликтов; управление поведением партнера; умение выражать свои мысли; владение монологической и диалогической формами речи.

Основой целенаправленной работы педагогов дошкольного образования по созданию предпосылок становления универсальных учебных действий и готовности к познавательному саморазвитию должна стать Программа развития универсальных учебных действий – один из базовых документов, призванных конкретизировать требования к результатам предшкольного и начального общего образования и дополнить традиционное содержание учебно-воспитательных программ. Реализация Программы развития универсальных учебных действий для предшкольного образования позволит планировать результаты образовательного процесса, задать критерии и показатели психического развития детей, необходимые для успешного начального обучения.

2.4. Сущность готовности младших школьников к познавательному саморазвитию

Заказчиком социального производства в сфере образования младших школьников является современное общество. Его экономический статус, уровень культурных традиций ведущих этнических сообществ в области образования детей, ориентированность на глобальные изменения в области образовательных технологий задают параметры функционирования системы начального общего образования. Ментальность российского этноса, особенностями которого выступают национальные традиции семейного, коллективного, духовно-нравственного воспитания, предопределяет государственные приоритеты общества в области подготовки младших школьников.

Ценностно-смысловыми механизмами развития профессионализма педагогов начального образования как социокультурного образования выступает преобразование ими исходно заданного природосообразного процесса саморазвития в потребность младшего школьника в непрерывном самообразовании и самоконтроле как ведущих способах познавательного саморазвития, оказание содействия в становлении рациональных, природосообразных приемов учебной деятельности как основы культурного, гуманистического опыта освоения действительности и взаимоотношений, развития нравственных основ жизни человека в отечестве, построенном на пересечении традиций многих национальных культур.

Осмысление понятия «развитие профессионализма педагога начального образования» в категориях современной культурологической парадигмы образования выявляет его сущность через становление у младших школьников целостной общеучебной культуры, стержнем которой являются универсальные учебные действия, определяющие готовность к самостоятельному познавательному действию и саморазвитию.

Заданные в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования 2-го поколения параметры такой готовности выступают источником проектирования системы подготовки школьников в начальной школе, а следовательно, являются средствами управления качеством развития профессионализма педагога.

Система начального образования является составным

компонентом более общей системы школьного образования, которая регулирует целевую направленность образования в своем начальном звене. Устойчивость, стабильность школьного образования как самовозобновляющейся системы задается качеством ее функционирования в подсистеме начальной школы. Это связано с тем, что именно на данном этапе образования закладывается базовый алгоритм структуры учебной деятельности школьника, который регулирует качество познания в течение всей последующей жизни человека, закладываются основы нравственных норм поведения в современном обществе.

Стартовыми параметрами проектирования целостной готовности младшего школьника к самообразованию и самоконтролю выступают требования, обозначенные в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования 2-го поколения. Обобщенные результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования представлены в следующих личностных характеристиках выпускника («портрет выпускника начальной школы»):

• любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;

• владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности;

• любящий свой народ, свой край и свою Родину;

• уважающий и принимающий ценности семьи и общества;

• готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

• доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;

• выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Требования Стандарта являются основой для формирования системы государственного контроля и оценки качества образования.

Готовность к самообразованию и самоконтролю учащихся начальной школы закладывает базис профессионального самоопределения выпускника школы (В.А. Беспалько, А.М. Новиков, Н.К. Сергеев и др.). На этом этапе общего образования формируются универсальные качества личности будущих профессионалов: рефлексия, эмпатия, толерантность, мотивационная устремленность к достижению вершин профессионального труда, устанавливается ценностный смысл

самообразования в жизни человека, формируются инвариативные компоненты учебной деятельности как специфической формы трудовой деятельности (в алгоритме: целеполагание, прогнозирование и проектирование, контроль за исполнительскими действиями, коррекция выполняемой деятельности), устанавливаются основы учебной грамотности, регулирующие качество его обучаемости на последующих непрерывных этапах образования и самообразования. Таким образом, профессионализм педагога начальной школы проявляется в формировании базисных основ созидательной деятельности школьников, определяющих качество жизнедеятельности в целом.

С позиций личностно-ориентированной педагогики качество сформированности познавательного саморазвития выражает «центральную линию становления школьника как универсального субъекта свободной творческой деятельности, каждый этап этого процесса представлен как становление качественно нового субъекта, у которого, благодаря психическим новообразованиям, снимаются существовавшие ранее ограничения» (В.В. Давыдов). Самосозидательная, активная функция школьника в достижении личностно значимых учебных результатов позволяет рассматривать становление готовности к самообразованию и самоконтролю школьников как интегративную характеристику его личности. Источники такого развития исследовались Л.И. Божович, А.В. Запорожцем, Н.Ф. Виноградовой, Л.С. Выготским, П.И. Вергелес, В.В. Давыдовым, А.В. Зак, Л.В. Занковым, А.Н. Леонтьевым, А.Л. Лурия, М.В. Матюхиной, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой, В.А. Слободчиковым, Г.И. Цукерман, Б.Д. Элькониным и др.

С позиции системно-деятельностного подхода как методологической основы Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования 2-го поколения, готовность младшего школьника к самообразованию и самоконтролю выступает как поэтапное овладение системой метапредметных учебных действий, обеспечивающих успешность предметного обучения в среднем звене школы. В основе такой готовности лежит природосообразное когнитивное развитие школьника, предполагающее «формирование независимых репрезентаций ряда основных фундаментальных свойств внешнего мира, которые становятся когнитивно отделимыми в актах суждения и мышления» (Н.И. Чуприкова).

Становление ученика начальной школы как субъекта самообразовательной и самоконтрольной деятельности предполагает выявление и организацию психофизиологических,

социальных доминантных задатков когнитивной, мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности ученика, позволяющих ему выстроить индивидуально выраженную, т. е. эффективную, структуру учебной деятельности и самокорректировать качество проявлений ее основных компонентов.

Общеучебная готовность ученика начальной школы предполагает развитие комплекса общих способностей, связанных с самостоятельным формулированием системы реальных проблемных учебно-познавательных задач, возникающих непосредственно в процессе учения, и прогностических, с которыми придется столкнуться на последующем этапе образования, творческое преобразование учебной информации в «личностное знание», осуществление самоконтроля качества их решения.

Н.В. Кузьмина конкретизировала акмеологическое понимание смысла педагогического труда учителя начальной школы: «…К результатам профессионально-педагогической деятельности мы относим психические новообразования в личности учащегося, формируемые средствами учебного предмета и обеспечивающие ему продуктивное саморазвитие в следующей ледсистеме, в самостоятельной производственной деятельности, в жизни».

Акмеологический подход к механизму развития профессионализма педагога строится на современном понимании специфики познавательного саморазвития школьника в данном возрастном периоде. Исследования Д.Н Исаева, В.Е. Кагана, М. Раттера, В.П. Петрунек, Л.Н. Таран и др. позволяют рассматривать готовность к познавательному саморазвитию младшего школьника как узловой конгломерат становления его как будущего профессионала. В этом возрасте формируются «базисные допрофессиональные качества» (Е.А. Климов), которые способствуют соорганизации отдельных познавательных действий в эффективную структуру познавательной деятельности. Образ будущего, отраженный в проявлениях профессионализма, «выступает основной категорией, задающей целостность детства. Все попытки проектирования детской жизни должны опираться на ясное представление детей об идеальной форме взрослости» (Д.Б. Эльконин). В связи с этим становление самообразовательных и самоконтрольных действий учащихся можно рассматривать как ведущий способ взросления.

Педагоги-исследователи, «учителя-новаторы» 80-х годов XX в., зарубежные исследователи акцентируют внимание на разных детерминантах познавательного саморазвития младшего школьника: Ш.А. Амонашвили связывает их с гуманизацией отношений учитель – ученик, качеством оценивающей

деятельности педагога; В.И. Зайцев – с технологией совершенствования основных учебных умений; С.Н. Лысенкова, И.П. Шаталов – с организацией обучающих информационных единиц; А.М. Кушнир – с природосообразными технологиями присвоения норм учебной деятельности; М. Мотессори – с созданием комплекса упражнений органов чувств как системы направленного сенсорного воспитания с использованием дидактического материала, фиксирующего различные свойства предметов; А.П. Усова – с формированием восприятия различных предметов в процессе осмысленного взаимодействия с ними; Р. Штайнер – с последовательным вызреванием самостоятельности как качества личности школьника; С. Френе – со свободой творческого самовыражения ученика посредством самоопределения в способе освоения учебного знания.

Осмысление познавательного саморазвития младшего школьника как следствия последовательной соорганизациии общих познавательных действий (слушания-говорения-чтения-письма) в устойчивую структуру познавательной деятельности, рассчитанную на достижение творческого, прогрессивного результата, с одной стороны, и как ведущего способа развертывания социально ценных, личностно обусловленных качеств личности ученика – с другой, дает основание предположить, что становление профессионализма педагогов начального образования лежит в плоскости решения следующих взаимосвязанных задач:

✓ выяснение индивидуальных особенностей мотивационно-волевой структуры учения каждого школьника, обеспечивающих созидание субъективной позиции ученика;

✓ анализ целостности восприятия старшим дошкольником и младшим школьником языковых структур, математических образов, естественной картины мира как ведущих, взаимосвязанных содержательных основ познавательного саморазвития;

✓ выявление специфических особенностей процесса дифференциации ребенком общего представления на систему более частных, конкретизированных, выделение продуктивных для каждого ребенка способов запоминания (структурирования, обобщения), способов переноса представлений в классы учебных задач, связанных с проектированием и планированием собственных познавательных действий, самоорганизацией учебного действия, контролированием этапов его выполнения, соизмерением достигнутых результатов с задуманным, самокоррекцией;

✓ осмысление алгоритма развертывания процесса понимания

младшим школьником специфической учебной информации (математической, естественной, гуманитарной) на уровне аудирования как базового основания для разработки частных технологий освоения учащимися предметного содержания разных областей знаний, формирования нравственных качеств личности;

✓ осмысление творческого резерва слушания и говорения для эффективного, поэтапного становления более сложных форм речевой деятельности (чтения и письма) в процессе циклического освоения предметного содержания основных дисциплин начальной школы;

✓ овладение приемами развития речевых познавательных действий младших школьников как ведущих способов межличностной коммуникации, соответствующих морально-нравственным нормам поведения в обществе.

Проникновение в сущность познавательного саморазвития младшего школьника требует общего анализа факторов, способствующих совершенствованию структуры учебной деятельности.

С позиции личностно ориентированного подхода совершенствование общей структуры учебной деятельности как самоорганизующейся системы связывается с закономерной, глубинной, индивидной потребностью ребенка в саморазвитии. Она является основанием становления компонентов личностно обусловленной внешней и внутренней мотивации учения. Наиболее ценная внутренняя мотивация учения связана с интересом школьника к способам достижения учебных успехов. Такой интерес стимулирует воспроизводимость, непрерывность творческого преобразования учеником опыта самообразования и самоконтроля (Л.И. Божович, А.К. Дусавицкий, М.В. Матюхина, В.Ф. Моргун, В.В. Репкин, П.И. Щукина и др.).

С позиций конструктивно-деятельностного подхода совершенствованию учебной деятельности способствует «природосообразно», пооперационно скоординированная структура образовательных и контрольных учебных действий, позволяющих школьнику эффективно преобразовывать усвоенные знания и умения в средства-стимулы, средства-способы, средства-оценки последующего познавательного акта (М. Доналдсон, И.И. Ильясов, П.М. Пидкасистый, А.М. Пышкало, Н.Ф. Талызина и др.).

Структура процессов познавательного самообразования и самоконтроля разворачивается по аналогии с инвариативными, последовательными этапами решения учебной задачи, выделенными

В.В. Давыдовым: 1) преобразование ситуации для

обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы; 2) моделирование выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме; 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде, выделения и построения серии частных задач, решаемых общим способом; 4) контроля за выполнением предыдущего действия; 5) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Основными ориентирами в поиске механизмов развития готовности младших школьников к познавательному саморазвитию в среднем звене школы выступила совокупность общеучебных способностей ученика:

• к речемыслительному развитию как глубинному психологическому основанию структуирования учебной деятельности в совокупности самообразовательных и самоконтрольных учебных действий;

• к дифференцированному восприятию содержания естественных, гуманитарных предметов, дисциплин эстетического цикла, которые востребуют разные стратегии, алгоритмы мыслительных приемов и познавательных действий школьника в области грамматики, математики, естествознания и т. д.;

• к структуированию алгоритма учебной деятельности, выраженной в проявлениях устойчивой соорганизации компонентов самообразования и самоконтроля.

Симптомокомплекс способностей речемыслительного развития школьника представляет собой сложную совокупность его индивидно-личностно-индивидуальных проявлений, обусловливающих разную продуктивность самообразовательной и самоконтрольной деятельностей. Все проявления речемыслительных способностей учащихся можно объединить в две группы: фундаментальные (ориентировочные) речевые способности, выступающие основанием слушания и говорения, и базовые (самообразовательные), регулирующие становление сложных форм речевой деятельности – чтениия и письма.

К подгруппе общих фундаментальных речемыслительных способностей, присущих всем детям, но в разной степени, относятся ощущения информационных источников (сенсорные процессы), восприятие (перцептивные процессы); «сквозные познавательные проявления» (Л.М. Веккер) – мышление, внимание, память, воображение, психомоторные способности. Подгруппу особых фундаментальных способностей составили рефлексивность мышления, волевые проявления личности ученика (решительность, настойчивость и т. д.), специфические

особенности осознания смысла и запоминания смыслового содержания информации.

В группе базовых (самообразовательных) способностей выделяется подгруппа основных речемыслительных способностей школьника, представленных в разнообразных видах учебной, игровой деятельности, в проявлениях динамических характеристик достижения образовательного результата, направленности на соблюдение норм нравственности, этики. В подгруппу особенных способностей вошли предрасположенность ученика к наблюдательности, эмпатии, использованию речевых действий как средств активизации взаимодействия с другими людьми и т. д.

Совокупность способностей служит становлению

• вербального (социально-ориентированного) интеллекта учащихся, обеспечивающего содержательную основу речемыслительного развития;

• «связного» («кристализованного») интеллекта, предопределяющего оперативное управление таким развитием;

• конвергентного мышления, обеспечивающего интегрированное, одновременное развитие взаимосвязанных видов речевой деятельности (слушания-говорения-чтения-письма).

Совокупное проявление учебных способностей выступает «всеобщим способом ориентировки школьника в математике, языке, природоведении» (В.В. Давыдов), т. е. ведущим механизмом становления структуры учебной деятельности. Такой подход соответствует выводам Н.В. Кузьминой о том, что учебные способности являются отражением структуры учебной деятельности.

Решение педагогом задач, связанных с развитием вербального и связного видов интеллекта школьников, основывается на разной способности учеников воспринимать, извлекать и перерабатывать информацию, необходимую для целесообразной организации собственного познавательного действия. В основе данных способностей, по мнению Н.В. Кузьминой, лежит работа специализированных нейронов-детекторов, которые по разному отвечают на различные раздражители, обнаруживая рефлекторный характер информационных процессов, что позволяет говорить о специфической чувствительности каждого школьника к вербальной, наглядно-знаковой и наглядно-образной информации. Развитие речемыслительных способностей учащихся предполагает наличие «специфической

чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и нахождению (т. е. созданию) наиболее продуктивных способов получения исходных результатов в ней».

Исследованиями В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина доказано, что целостное формирование специфической чувствительности школьника к восприятию информации разной модальности будет осуществляться более интенсивно, если будет базироваться на основе восприятия и усвоения собственно теоретических (целостных) понятий. В этом случае генетическая чувствительность школьника к информационному источнику и характеру информации приобретает самосозидающую, творческую функцию, поскольку стимулирует развитие его способности мысленно отделять от предмета его свойства, высказывать суждения, ориентироваться в способе соорганизации разрозненных элементов учебной деятельности на самоконтроль и самооценку.

Речемыслительная деятельность представляет собой сложное структурно-функциональное единство интеллектуальной деятельности младшего школьника, совершенствования мотивационно-ценностной и эмоционально-волевой сфер познания. Абсолютизация педагогом интеллектуальной составляющей речемыслительной деятельности младшего школьника сдерживает темпы ее становления как ведущего способа самообразования и самоконтроля. Осмысление учителем речемыслительного развития учащихся как целостного триединства интеллект-чувства-воля позволяет эффективно преобразовывать образовательный процесс в самообразовательный, основанием которого выступает интенсивное речемыслительного развития школьника, стимулирующее вызревание наиболее продуктивных структур учебной деятельности, ориентированых на самоконтроль и самооценку.

В работах последователей В.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова и уже их учеников (Л.И. Айдаровой, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова и др.) отмечается, что качество развития целостного речемыслительного профиля ученика выполняет сквозную функцию, интегрируя и регулируя самообразовательную и самоконтролирующую деятельность. Высокие показатели речемыслительного развития ребенка прогнозируют его успешность в разных видах деятельности (В.В. Давыдов). Это позволяет выделить специфику речемыслительного (мотивационно-эмоционально-интеллектуально-действенного) развития школьника в качестве психологического алгоритма готовности ученика начальной школы к самообразованию и

самоконтролю в среднем звене школы. Такой алгоритм складывается из последовательных речемыслительных действий, рассматриваемых как компоненты общепознавательных умений – обобщенных умений учиться: слышания-слушания-говорения-чтения-письма. При этом каждое последующее речевое действие включает предшествующее как ведущее средство.

Спецификой регулятивной функции речевой деятельности по отношению к структуре учебной деятельности является ее коммуникативная сущность. Исходным носителем целостной структуры речевого акта, в отличие от всех других психических процессов, выступает коллективный субъект учитель-ученик. Проявляясь в своем социально-психологическом качестве как функция общения, речь интегрирует проявления профессионализма педагога и речемыслительное развитие школьника в единый акт коммуникации, внутри которого вызревает специфическая структура его учебной деятельности. При этом качество становления школьника как субъекта самообразования и самоконтроля совершенствуется адекватно перераспределению «межиндивидуальной функция речи», становлению «внутрииндивидуальной» речи (Л.С. Выготский), позволяющей ученику высказывать собственные суждения, т. е. осуществлять самоконтроль.

В соответствии с этим становление профессионализма педагога в рамках четырехлетнего образовательно-функционального цикла отражает качество речевого созревания младшего школьника (в триединстве его проявлений: психический процесс, индивидуальная деятельность и средство общения) и измеряется по показателям качества использования школьником компонентов речевого развития как регуляторов самообразования и самоконтроля. Ведущими факторами активного становления профессионализма учителя начальных классов выступают

• понимание им закономерностей развертывания последовательных процессов речевой деятельности у детей младшего школьного возраста;

• осмысление сущности интеграции внутренней, смысловой, семантической речи (системы специфических мыслительных актов), его внешней («фазической», «звучащей») речи, отдельных исполнительских учебных действий, проявлений самоконтроля;

• овладение способами их соорганизации в продуктивный, экономный алгоритм готовности учащегося к познавательному саморазвитию.

Психологический механизм готовности младшего школьника

к самообразованию развертывается как система решения им специфических для каждого учебного предмета, усложняющихся познавательных задач, связанных с формированием оптимальных структур фонематического восприятия вербальной информации, зрительно-кинестетического восприятия графической наглядно-знаковой и наглядно-образной информации, их преобразованием, интеграции в целостный образ, творческой интерпретации, последующей дифференциации и упорядочивания.

Готовность ученика к познавательному самоконтролю представляет собой механизм решения познавательных задач, связанных со сличением воспринятой и усвоенной информации внутри каждой познавательной операции, действия и деятельности в целом, а также последовательным обогащением самооценки ребенка, т. е. мониторингом (непрерывным рефлексивным согласованием) качества всех общепознавательных действий, соответствия результативности целостного познавательного акта и установок учителя, а также самокоррекции познавательного действия относительно показателей оценочной системы.

Механизм сличения достаточно сложен и представляет собой несколько контуров сличения величины отклонения:

• перцептивный контроль действия – внешний и внутренний сознательный самоконтроль;

• смысловой контроль действия;

• направленность понимания на оценку результатов достигнутого и внесение изменений в программу действий;

• контроль ситуации.

Если «работа аппарата сличения, сам процесс сличения, последующая обработка информации осуществляются без осознания человеком их механизма», то сознательный контроль (самооценка) предполагает рефлексивную оценку результатов сличения и внесение корректив в программу действия посредством игнорирования отвлекающих факторов, концентрации внимания на наиболее эффективных, экономных этапах учебного действия.

Основная функция содержательной самооценки младшего школьника заключается с одной стороны, в определении, степени усвоения заданного способа учебного действия (действия по образцу), а с другой стороны, в самодвижении – продвижении относительно уже усвоенного уровня применения способа действия. Б.Г. Ананьев выделял общестимулирующую в познавательном и нравственном смысле функцию самооценки: «Ее отсутствие ведет к потере ориентировки… к осознанию

собственной малоценности». Это означает, что в самоконтроле и самооценке заложены прогностические (движущие) и регуляционные функции познавательного саморазвития, показателями которого выступают ориентировочные, стимулирующие и нравственные проявления учения.

Развитие оценочных (рефлексивных) суждений школьника о качестве, темпах, способах самообразования (слышания-слушания-чтения-письма) предполагает знакомство детей с содержанием нормативных балльных оценок, их соответствия определенным показателям обученности – качеству «зоны актуального развития» – и обучаемости – качеству «зоны ближайшего развития».

Таким образом, системообразующим проявлением познавательного саморазвития, ведущим компонентом управления школьником данным процессом выступает становление его оценочной деятельности, т. е. усложнение и дифференциация оценочных суждений. Ведущими критериями качества развития познавательной самооценки служат доказательность и достоверность оценки, ее объективность, объем содержания.

Становление развернутого самооценочного действия младшего школьника представляет собой алгоритм решения следующих педагогических задач:

• акцентуация ученика на содружество с учителем, на преодоление трудностей и достижение успехов в учении;

• осмысление и закрепление норм учебного поведения, осознание школьником ведущих форм педагогического контроля и самоконтроля познавательных действий;

• осуществление педагогом дифференцированного внешнеречевого комментирования соответствия балльных оценок результатам отдельных познавательных действий по всем предметам;

• постепенное разделение контролирующих функций между учителем и учеником с последующим замещением внешне контролирующих действий учителя на целесообразные, адекватные учебной ситуации акты пооперационного само– и взаимоконтроля учащихся;

• усложнение обучающих ситуаций, востребующих систематический самоконтроль школьником результатов познавательных действий, закрепление его на уровне автоматизированного навыка;

• постепенный перенос операций самоконтроля результата на диагностический самоконтроль способа учебного действия;

• пооперационная самокоррекция способа познавательного

действия.

Зрелость становления самоконтрольных функций школьников зависит от качества развития отдельных компонентов профессионализма педагога, его способности к проблематизации, проектированию, организации, конструированию ситуаций эффективного согласования внешне контролируемых педагогом актов учебного действия и актов произвольного самоконтроля ученика.

2.5. Структура готовности учащихся к познавательному саморазвитию

Готовность к познавательному самоконтролю (рефлексивному контролю) как компонента познавательного саморазвития представляет систему действий школьника, направленных на обеспечение правильности и полноты выполнения речевых операций, входящих в состав способа познавательного действий. Он учитывает понимание учеником общего плана учебных действий и принципов их построений. Готовность младшего школьника к самообразованию и самоконтролю представляет собой такую самоорганизацию познавательной мотивации, рефлексии, эмоциональной сферы учения и процессов восприятия и усвоения учебной информации, которые позволяют ему качественно осуществлять самоконтроль и самооценку процессуальных (пооперационных) и результирующих компонентов учебной деятельности. Оптимальность структуры самообразовательной и самоконтролирующей деятельности школьника достигается за счет продуктивной работы педагога по выявлению специфики восприятия школьниками информации разной модальности и созданию условий эффективной, согласованной взаимокомпенсации генетически обусловленных проявлений слухового, зрительного, кинестетического восприятия и усвоения содержания предметов начальной школы.

Внешним проявлением речемыслительного развития ребенка выступает функциональная грамотность ученика начальной школы. Она рассматривается нами как центральное достижение готовности к познавательному саморазвитию, как «функциональный орган» учащегося, снимающий существовавшее в дошкольном возрасте ограничение в познавательном саморазвитии.

В акмеологической интерпретации учебная или функциональная грамотность не исчерпывается традиционными проявлениями обученности (говорить, читать, писать и др.). Она объединяет в себе и личностные проявления актуальной обучаемости конкретных учеников в конкретной учебной ситуации как своеобразную «восприимчивость к обучению» (Б.Г. Ананьев). Она включает мотивационные установки учения, ценностные основания самообразования, проявления детской «Я-самости» как «знание школьника о пределах своей ограниченности, умение переходить эти границы» (В.В. Давыдов,

В.И. Слабодчиков, Г.А. Цумерман).

Таким образом, структура готовности младших школьников к самообразованию и самоконтролю «кристаллизуется» в целостных проявлениях речемыслительной грамотности, включающей всю «многоуровневую организацию познавательных сил, процессов, состояний и свойств человека» (Б.Г. Ананьев).

Анализ структурной и функциональной организации готовности младших школьников к познавательному саморазвитию позволяет рассматривать ее как сложное психосоциальное образование, которое интегрирует в себе все вертикальные срезы целостной сущности ребенка. Выделим несколько плоскостей акцентуации проявлений соответствующей готовности:

✓ мобилизационное психофизиологическое состояние организма ребенка, проживающего посткризисный период семи лет, обеспечивающее адекватность речемыслительного реагирования на стимулирующие воздействия системы начального образования;

✓ особое состояние личности школьника, выражающее качественные характеристики его направленности на осознание смысла овладения общими познавательными умениями в будущей жизни, стиля мышления, нравственную позицию ученика в период перехода с одной ступени образовательной системы на другую;

✓ способность к рефлексивному управлению речевыми познавательными действиями, которое ставит ученика в позицию активного субъекта познания и требует создания и реализации им специальных эффективных программ восприятия, переработки, усвоения и самоконтроля разных форм речевой деятельности на протяжении всего образовательного маршрута в начальной школе;

✓ резерв творческого потенциала познавательного саморазвития как совокупность возможностей младшего школьника к самореализации своих речевых познавательных способностей. Потенциал развития таких способностей определяется индивидуальными возможностями школьников к восприятию и усвоению учебной информации: запоминанию, решению задач, выполнению различных типов контроля и самоконтроля. Совокупность речемыслительных способностей выявляет объем обучаемости, т. е. перспективность «зоны ближайшего развития» школьника;

✓ определенный уровень зрелости общеучебной подготовки ученика начальной школы, обеспечивающий преемственность обучения между отдельными подсистемами образовательного

цикла и характеризующийся определенным качеством обученности, фиксируемой ГОС относительно минимальной системы знаний, умений и навыков.

В рамках целостного подхода к исследованию человека речемыслительная грамотность младшего школьника выступает как интегральное образование познавательных процессов, функций, свойств личности, индивидуального стиля учебной деятельности, обусловленных нейро-динамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками его организма. Анализ такой готовности позволяет выделить ее системообразующие компоненты: когнитивно-коммуникативный и мотивационно-смысловой как качественные проявления обучаемости школьника и действенно-практический как количественное отражение обученности.

Специфической особенностью когнитивно-коммуникативного блока выступает глубокая взаимосвязь его компонентов. При этом коммуникативный компонент выполняет причинную функцию, а когнитивный – результирующую как продукт совместно-раздельной учебной деятельности. В 6–7 лет происходит резкий скачок в развитии мозга, особенно его лобной области, что совершенствует характер восприятия младшими школьниками вербальной наглядно-знаковой, наглядно-образной информации, усвоения и самоконтроля. С развитием этой области мозга дети приобретают способность регулировать (контролировать) собственную деятельность речью, выполняющей активизирующую и тормозящую функцию (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия). Проявления коммуникативного аспекта данного блока конкретизируют качество «разделения» совместной (учитель-ученик) учебной деятельности, динамику «отделения», передачи от учителя школьникам продуктивных способов образования и контроля согласованной взаимокомпенсации генетически обусловленных проявлений слухового, зрительного, кинестетического восприятия и усвоения содержания предметов начальной школы.

Мотивационно-смысловой блок предполагает интеграцию мотивационных (внешних и внутренних), ценностных, эмоционально-волевых и рефлексивных проявлений во внутренний механизм активизации самообразования и самоконтроля. Комбинация возрастных проявлений выявляет тенденции динамизма, стабильности и оптимальности подготовки. Специфика мотивационных установок младших школьников – позитивных (стремление к новизне, двигательной активности, направленность на быстрое, эффективное освоение учебной деятельности и т. д.) и негативных (недостаточная

устойчивость и действенность, малоосознанность, ориентированность на конечный результат) – важный фактор становления речемыслительных процессов, направляющий и регулирующий качество «самовосполнения» речевого потенциала.

Ведущими функциями компонентов мотивационно-волевого блока в становлении готовности школьников к познавательному саморазвитию выступают:

• мировоззренческая, позволяющая школьнику акцентировать значимость учебных знаний на последующих этапах» жизнедеятельности;

• смыслообразующая, позволяющая ученику «включить» познавательные процессы в смысловое поле сознания в виде компонента осознания смысла жизни;

• побудительно-энергетическая, предоставляющая школьнику возможность обеспечивать определенную динамику, напряженность, темп, необходимый эмоционально-оптимистический тонус актов самообразования и самоконтроля;

• регулирующая представления ученика о согласовании учебных действий с нравственными основами его поступков в семье, в коллективе ребят, позволяющая ему целесообразно, продуктивно реагировать на разнообразные «раздражители» учебной и внеучебной жизнедеятельности, избирательно относиться к отдельным явлениям, событиям, фактам собственной жизни;

• компенсационная, предоставляющая школьнику ориентиры восполнения недостатков восприятия отдельных видов учебной информации за счет применения более продуктивных способов самообразования;

• созидательная, помогающая ученику осознанно изменять условия учебной деятельности, регулировать данные условия в соответствии с возможностью апробования наиболее рациональных приемов осмысления учебной информации.

Динамические особенности эмоциогенных проявлений данного возраста, выражаются в отвержении любых форм однообразия, монотонности, застоя, неподвижности речемыслительного развития, вызывающих эмоциональный дискомфорт в становлении соответствующей готовности учащихся. Тенденция оптимальности процесса речемыслительного развития диагностируется внешними, открытыми проявлениями удовлетворенности школьниками достигнутого результата. Организм ребенка «настроен» на оптимальный режим функционирования, и любое отклонение от оптимума сопровождается эмоциональным дискомфортом.

Действенно-практический блок включает проявления речевой компетентности устной и письменной речи (чтение, письмо) на последовательно реализуемых учеником этапах учебной деятельности: постановки учебной задачи; планирования способа действий; решения практических задач; итогового, результирующего контроля; коррекции учебного действия.

Ведущие показатели сформированности данных блоков готовности школьника к самообразованию выявлены в процессе комплексной диагностики качества итоговой готовности выпускников начальной школы к предметному обучению в среднем звене школы. К основным проявлениям готовности младших школьников к познавательному самообразованию в среднем звене школы были отнесены:

✓ высокие показатели функциональной обученности (слушание-говорение-чтение-письмо) по отдельным предметам, их соответствие требованиям ФГОС для выпускников начальной школы;

✓ содержательная адекватность и временная оптимальность перекодировки и трансформации учебной информации определенной модальности в вариант, наиболее соответствующий индивидуальным особенностям восприятия школьников;

✓ выраженная способность учеников к самостоятельному формулированию учебных задач, соответствующих логике изучения определенного предметного содержания, проектирование этапов их решения, качество и время выполнения, адекватность форм самоконтроля и самооценки, качество продукта по показателям его вхождения в новые системы;

✓ соответствие эффективных способов слушания-говорения-чтения-письма последовательным этапам становления самообразовательной и самоконтрольной деятельности учащихся.

Данные показатели были интегрированы в диагностическую шкалу функциональной грамотности младшего школьника.

Выделенная совокупность компонентов готовности учащихся к познавательному саморазвитию в целом адекватна инвариативным структурам личности и деятельности, так как она синтезирует ведущие психические и поведенческие проявления ученика начальной школы. При этом проявления когнитивно-коммуникативного и мотивационно-смыслового блоков выявляют качество готовности к познавательному саморазвитию как психологического новообразования личности школьника, а проявления действенно-практического блока отражают образовательный результат учения.

В своем развитии готовность к познавательному саморазвитию проходит четыре значимых этапа:

1. Минимальный (репродуктивно-тормозящий) уровень готовности к самообразованию и самоконтролю проявляется при значительных затруднениях ребенка при перекодировании всех видов учебной информации в цель учебного действия.

2. Средний (адаптивно-сдерживающий) уровень проявляется при отдельных трудностях (психофизического и социального характера) перевода вербальной информации в наглядно-знаковую и наглядно-образную и наоборот.

3. Высокий (достаточно успешный) уровень познавательного саморазвития младших школьников характеризуется широкой познавательной направленностью ученика на все стороны познания, регулирующейся учителем и родителями.

4. Высший (прогрессивно-творческий) уровень готовности учащихся к познавательному саморазвитию формируется при выраженной потребности ученика постоянно узнавать новое, неизвестное, применять более эффективные способы выполнения учебного задания, добиваться результата познавательного действия.

Временные показатели достижения целесообразного результата начальным звеном образовательной системы обусловлены закономерными процессами вызревания компонентов речемыслительной грамотности. В многочисленных исследованиях оценки уровня и «ширины» диапазона возможных когнитивных, мотивационно-смысловых и действенно-практических изменений речемыслительных процессов и состояний оптимальность этого периода связывается со сроком в 4–5 лет. Это созвучно современным теориям возрастной периодизации детства Л.И. Божович, Л.С. Выготского, К. Клапереда, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона.

Сокращение сроков образовательного цикла начальной школы, практиковавшееся в нашей стране последние 20 лет, явилось одной из причин снижения качества образования. Оно выразилось в истощении псифизиологического резерва готовности учеников к целостному самообразованию и самоконтролю, привело к ухудшению работоспособности на границе младшего школьного и подросткового возрастов, усилило тенденцию снижения мотивации учения. Это подтверждается выводами психологов, методистов начального образования, установивших, что для формирования важных инструментов самообразования и самоконтроля, например, устойчивого навыка чтения необходимо не менее пяти лет (М.Р. Львов), для осознанного осмысления взаимоотношений объектов

окружающего мира – не менее четырех лет (А.А. Плешаков). При ответе на вопрос анкеты, какой срок обучения в начальной школе следует считать оптимальным для эффективного вызревания готовности школьников к самообразованию и самоконтролю, 85 % учителей начальных классов (389 обследуемых) ответили, что трехгодичный цикл – это недостаточный срок для накопления внутреннего потенциала, обеспечивающего полноценное самообразование и самоконтроль школьников в рамках предметного обучения средней школы.

В связи с этим становятся понятны причины неудач экспериментов по раннему предметному обучению в начальной школе. Ясно, что учителя по отдельным дисциплинам не в состоянии вычленить все многообразие индивидуальных проявлений речемыслительной деятельности ученика, которые он сознательно и неосознанно реализует при освоении разнонаправленного содержания отдельных предметов. Создавалась ситуация, когда преподаватели, исходя из индивидуальных особенностей профессионализма, задавали ученикам разные темпоритмы развития познавательных процессов и в условиях, когда ядро учебной операции еще не сложилось, рассогласовывали, дезадаптировали целостный процесс восприятия школьниками разномодальной информации.

Диспропорции становления познавательных процессов и элементов речевой деятельности при раннем предметном обучении вскрыты в исследованиях Е.Б. Пискуновой, Е.И. Кокоина, А.В. Кузнецовой и др. Получены данные о том, что в школах, которые продолжают обучение детей в 5–6 классах под руководством учителей, работавших с ними с первого класса, видна явная положительная динамика становления компонентов самообразования и самоконтроля. Эти данные подтверждают выводы психологов о том, что к концу младшего школьного возраста собственно индивидуальная учебная деятельность еще не сформировывается окончательно (К.П. Поливанова, Г.И. Цукерман). Переходный возраст (10–12 лет) можно прожить без выраженных кризисных проявлений, если в 5-м и 6-м классах детей будет курировать учитель начальной школы (А.Б. Воронцов).

Понятно, что конструктивные, развивающие и оптимальные программы становления эффективных способов самообразования и самоконтроля не могут быть сконструированы младшим школьником самостоятельно. Их создание предполагает длительный процесс комбинирования, рекомбинирования практических приспособительных действий школьника в целостную учебную операцию только под руководством учителя.

В этом случае программы познавательных действий ученика выстраиваются не путем хаотичного перебора однообразных действий, а прогнозируются педагогом.

2.6. Механизм становления самообразовательного и самоконтрольного действия ученика начальной школы

Эффективное становление обобщенного алгоритма познавательного саморазвития как отражение процесса развернутой речевой деятельности школьника предполагает последовательное развитие операций речевого действия (слушания-говорения-чтения-письма), определяемых и регулируемых личностными симптомокомплексами (мотивационно-эмоционально-волевыми).

Мерой качества развития целостной речевой деятельности выступает содержательная развернутость отдельных речевых действий; динамика перехода от непроизвольных актов восприятия учебной информации и самоконтроля частных познавательных действий к произвольно контролируемому алгоритму учебного действия.

Качество становления акта понимания на этапе слушания выступает внутренним основанием организации структуры учебной деятельности. На этом этапе формируются перцептивные эталоны мыслительных актов и учебных действий разной степени обобщенности. Сформированный навык слушания детерминирует становление последующих речемыслительных процессов. Он выполняет функцию смыслового ориентира соорганизации отдельных учебных действий в продуктивные акты самообразования и самоконтроля.

Отечественная педагогическая психология накопила ценный багаж концепций интеллектуального развития младших школьников: теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, дополненная Н.Ф. Талызиной; концепция формирования теоретического мышления у младших школьников В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина; теория развивающего обучения Л.В. Занкова; концепция формирований операций мышления Л.И. Кабановой-Меллер; концепция формирования продуктивного мышления З.И. Калмыковой; концепция формирования когнитивного познавательного стиля М.А. Холодной; концепция ценностных ориентаций в процессе научения Н.А. Нечаева; теория формирования учебного понятия Л.Б. Ительсона; концепция понимания содержания учебной информации И.С. Якиманской и др.

В западной психологии когнитивный подход к учению представлен теорией когнитивного развития Ж. Пиаже, теорией

овладения предметом Д. Брунера, концепцией когнитивного соответствия Ф. Хайдера, Т. Ньюкома, концепцией управления впечатлением Д. Тедеши, теорией когнитивного самовоспитания Д. Бема, когнитивно-аффективной теорией У Мишела, инсентивной теорией М. Розенберга, теорией когнитивного десонанса Л. Фестингера, концепцией социального научения Дж. Роттера.

В перечисленных теориях вычленяются разные доминанты когнитивного развития, вместе с тем они опираются на признание единства структуры интеллектуального акта и структуры учебной деятельности конкретного ребенка (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин). Мыслительный процесс, представленный как акт понимания, и структура учебной деятельности разворачиваются по сходному сценарию: 1) ориентировка и планировка; 2) исполнение; 3) контроль. Данный алгоритм закономерно реализуется в каждом активном, взаимосвязанном компоненте речевой деятельности: слышании-слушании-говорении-чтении-письме. Взаимосвязь компонентов речевой деятельности образует алгоритм функционирования динамично усложняющегося самообразовательного и самоконтрольного акта ученика.

В основе алгоритма лежит акт слушания (аудирования), построенный в соответствии с механизмом «намеренного понимания». Его сущность показана П.Я. Гальпериным в концепции о поэтапном формировании умственного действия – интеграции зрительного, слухового, кинестетического видов восприятий, включении их в мыслительное действие в последовательности двух предварительных этапов: мотивационного и ориентационного, а также и четырех основных: материального (начало самого действия), внешнеречевого беззвучного, умственного или внутриречевого действия.

Представление о намеренном понимании развивал Л.С. Выготский, рассматривая становление внутренней речи (речевого мышления) как отражение «процесса, идущего извне внутрь, процесса испарения речи в мысль, процесса мысленного обобщения». Процесс понимания, построенный как последовательные акты познания: узнавание – выдвижение гипотезы – объяснение – объединение (дифференциация), раскрывает сущность становления готовности школьника «к поиску информации, соответствующей задаче педагога, и приведению ее к виду, пригодному для учета в поведении» (В.П. Зинченко). Акты понимания складываются из последовательной соорганизации актов непрозвольного и произвольного восприятия в целенаправленное наблюдение (отслеживание) учащимся количественных и качественных показателей информационного

источника. В основе такого наблюдения лежат индивидуально выраженные по структуре и функциям перцептивные процессы.

Факторами эффективного развития процесса вербального понимания выступают мнемические условия понимания (определенный запас знаний как основа понимания); целесмысловой ориентир, детерминирующий направленность понимания; эмпатический ориентир, усиливающий качество восприятия информации сенсорными каналами; ценностно-нормативный (представление ребенка о том, что должно быть понято).

Алгоритм понимания, построенный как развертывание механизмов слухового и зрительного восприятия, предполагает построение интегрированных, устойчивых вербально-зрительно-кинестетических образов на уровне учебных понятий. Б.Г. Ананьев указал важную особенность развития процессов понимания у младшего школьника, состоящую в том, что независимо от учебного предмета у школьника складываются количественные, пространственные и временные соотношения объектов.

Качество становления акта понимания на этапе слушания выступает внутренним основанием организации структуры учебной деятельности. На этом этапе формируются перцептивные эталоны мыслительных актов и учебных действий разной степени обобщенности. Сформированный навык слушания детерминирует становление последующих речемыслительных процессов. Он выполняет функцию смыслового ориентира соорганизации отдельных учебных действий в продуктивные акты самообразования и самоконтроля.

Понятия, усвоенные на уровне устной речи, становятся регуляторами творческого переосмысления на более сложном уровне речевой деятельности. Понимание вербальной информации, начиная с первого класса и по мере взросления ребенка, постепенно опережает невербальные формы понимания, обеспечивая воспроизводимость и усложнение актов речевой деятельности, инициируя становление структуры познавательной деятельности.

Механизм становления речевого действия как акта познавательного саморазвития младшего школьника включает

• специфические проявления устной и письменной речи при овладении предметным содержанием разных дисциплин (технологии математического, экологического, художественного и др. образования младшего школьника);

• письмо (многообразие технологий становления графических, орфографических и синтаксических норм

письменной речи);

• чтение (совокупность технологии приучения ребенка к нормам грамотного чтения).

Осмысление педагогом сущности механизма становления учебного понятия позволяет вычленить алгоритм продуктивного обучающего цикла, этапы реализации которого адекватны последовательности развертывания этапов процесса понимания ученика:

1. Организация усвоения диффузного, недифференцированного целого в его первом приближении.

2. Выделение в этом целом элементов и их взаимоотношений.

3. Формирование на базе усвоенных элементов и их взаимоотношений более совершенного дифференцированного целостного образа.

В первом классе основными характеристиками понимания выступают нерасчлененность познавательных процессов, их поверхностность. Акты понимания за счет ограниченности осознания школьником причинно-следственных зависимостей между отдельными смысловыми единицами формируют поверхностные представления школьника о способах учения. В соответствии с выводами С.Л. Рубинштейна об алгоритмизации действия как необходимом условии его оптимизации, важным механизмом профессионализации учителя начальной школы выступает качество содействия первокласснику в алгоритмизации ядра познавательной операции как необходимом условии оптимизации становления последующего многообразия общепознавательных действий. К концу второго класса процессы наблюдения становятся более осмысленными, глубокими, ученик начинает выделять родовые понятия. Это свидетельствует о том, что происходит «кристаллизация» понятийного мышления, выражающаяся в становлении навыка осуществления познавательной операции, что является основанием вызревания эффективной структуры учебной деятельности к окончанию начальной школы.

Внутренними регуляторами, детерминантами эффективного развития интеллектуальной составляющей акта понимания школьника выступают мотивационно-ценностная и эмоционально-волевая сферы, «энергетические потенциалы» которых направляют и активизируют становление операций и действий самообразования и самоконтроля.

Анализ механизмов речемыслительной деятельности младших школьников позволяет вычленить развернутый речевой акт как смысловую единицу учебного действия, как дискретную

составляющую акта познавательного саморазвития учащихся. Выявленный алгоритм акта понимания выполняет для учителя роль ориентира в проектировании многовариативных форм познавательного саморазвития школьников при освоении предметного содержания учебных дисциплин начальной школы.

Соотношение интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных, волевых компонентов в акте познавательного саморазвития ученика раскрывают глубинную взаимообусловленность когнитивных и личностно обусловленных составляющих акта понимания. Например, нарушение актов зрительного и слухового восприятия закономерно затрудняет процессы преобразования, «трансформации предикатной, идиоматической речи в синтаксически расчлененную речь» (Л.С. Выготский), блокирует становление интереса ребенка к разнообразным формам устной речи.

Качество соотношения интеллектуальных, мотивационных, эмоциональных элементов речевого развития школьника закономерно преобразуется в соответствии с этапами его взросления и их индивидуальными проявлениями.

Добровольность, открытость, активность диалоговой коммуникации школьника выполняет для педагога диагностическую функцию качества актов намеренного слушания, такой анализ позволяет контролировать алгоритм усвоения речевого действия, т. е. перевод внешней речи во внутреннюю, организующую структуры сознания в соответствии со структурой понятого (усвоенного) понятия.

Ведущими показателями качества аудирования выступают активный словарь ребенка, речевая точность, умение логически связывать между собой отдельные речевые конструкции, интонационная выразительность и т. д.

Структурными знаками устной речи выступают слова, фонемы, которые представляют собой сумму физиологических артикуляционных действий-кинем и акустических результатов этих работ-акусм. И.М. Сеченов и И.П. Павлов рассматривали речевые кинестезии в качестве базального компонента второй сигнальной системы. Принципиальную роль афферентации в регуляции произвольных движений и действий отводили Н.А. Бернштейн и П.К. Анохин. На наличие прочных связей между слуховыми и кинестетическими образами фонем указывал В.И. Битюков. Явные и скрытые нарушения понимания звукопроизношения вызывают нарушения обучения навыкам чтения и письма (Г.А. Каше, О.Б. Ольхин, З.А. Репина, Л.Ф. Спирова и др.).

Устная речь школьника выступает базисным основанием

чтения и письма – ведущих способов познавательного самообразования в средней школе. Они представляют собой сложные формы символической коммуникации, мощные познавательные процессы, посредством которых школьники научаются самостоятельно воспринимать, контролировать качество усвоения содержания математических, естественных и гуманитарных учебных дисциплин, воздействовать на внутренний мир своих мыслей и чувств.

Основным показателем становления «правильной читательской деятельности» (Н.Н. Светловская) выступает овладение навыками медленного чтения художественного текста и быстрого чтения текста учебника. Медленный темп чтения художественного произведения предполагает продумывание смысла каждого слова, умение задавать вопросы и находить ответы здесь же в тексте, умение понимать чужие мысли, соизмерение навыков чтения вслух и про себя. Вместе с тем быстрое чтение текста учебника предполагает овладение им как инструментом, направляющим и регламентирующим самообразование и самоконтроль.

По отношению к менее интегрированным общепознавательным действиям письмо выступает самой сложной осознанной формой речевой деятельности, успешность овладения которой зависит от состояния и уровня развития намеренного понимания (Б.Г. Ананьев, С.М. Блинков, А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева и др.). Овладение процессом письма представляет собой развертывание разномодальных речевых процессов, актов понимания и исполнительских действий: акустических, позволяющих ребенку выделять звуки из речевого потока; артикуляционных, направленных на уточнение звукового состава слова и установление последовательности входящих в него звуков; зрительных представлений и точных двигательных навыков, обеспечивающих перевод звуковой структуры слова в графические знаки; удерживание в памяти этих графических символов и их правильную пространственную организацию.

Обязательным условием для слаженной работы всех психофизиологических компонентов речевой деятельности выступает межанализаторная координация. Овладение ребенка процессом письма предполагает прослеживание взором ряда предметов слева-направо и сверху-вниз, в основе которых лежит сформированность функциональных ассиметрий психомотирики. Графомоторные навыки являются конечным звеном в цепочке операций развернутого цикла познавательного саморазвития. Они оказывают влияние не только на качество каллиграфии, но и на все предыдущие этапы познавательного саморазвития.

Исследования в области нейропсихологии и специальной психологии показали, что одним из возможных механизмов задержки речевого развития, несформированности навыков чтения и письма является несформированность работы не отдельных анализаторных систем, а их взаимосвязи, которая приводит к нарушению установления слухо-моторных, слухо-зрительных, оптико-пространственных, соматико-пространственных взаимосвязей (В. Лубовский, И.А. Садовникова, В.И. Насонова, Л.С. Цветкова и др.) Недоразвитие навыков чтения и письма служит для педагога диагностическим симптомом системного дефекта всей психической сферы, а не отдельных психических процессов восприятия. Такой ребенок должен быть направлен на полное диагностическое обследование всех уровней организации речевой деятельности – мозгового, психофизиологического и психологического. Информация о причинности и механизмах возникновения наблюдаемого нарушения позволяет педагогу продумать способы формирования комплексов определенных групп высших психических функций, испытывающих дефицит развития (кроме дефектов органического происхождения). Педагогу предстоит оказать помощь ребенку в конструировании и построении нарушенной или несформированной высшей психической функции сначала во внешней, материальной форме, а затем в ее постепенном сокращении, автоматизации и переведении на уровень «в уме».

Как показывают психолингвистические исследования (А.А. Леонтьев, Ю.В. Рождественский, Е.В. Сидоров и др.), интенсивное речемыслительное развитие школьника выступает условием эффективного становления процессов самообразования и самоконтроля, интегрируя все направления образовательного процесса. Осмысление педагогом говорения, чтения и письма не только как содержательной основы овладения грамотой, но и ведущих средств овладения содержанием других дисциплин позволяет ему анализировать, вычленять, проектировать, планировать, конструировать смысловые блоки единиц содержания отдельных предметов (в совокупности когнитивного, практического опыта школьников, опыта творческой деятельности и опыта взаимоотношений), адекватные генезису речи в целом, индивидуальным особенностям речевого развития младших школьников.

Общими подходами к выделению структуры готовности младших школьников к познавательному саморазвитию явилось осмысление содержания обучения и воспитания в начальной школе, а также ведущих средств образовательных коммуникаций. Так, спецификой математики как учебного предмета является

развитие прежде всего мыслительных актов в процессе овладения числовой системой и изучения математических операций: сложения, вычитания и умножения. Математическое знание способствует выработке точности, краткости, логичности элементов устной и письменной речи. Естествознание предоставляет широкие возможности речемыслительному развитию ребенка через становление широкой картины окружающего мира. В процессе организованного наблюдения объектов живой и неживой природы у детей развивается способность «считывать» информацию с окружающих предметов и явлений, находить в них единичное и общее, выявлять определенные закономерности, анализировать их и делать выводы. Предметы художественного цикла способствуют развитию воображения, чувственного опыта, эмоциональной сферы понимания, совершенствуют способность школьника вербально и невербально выражать отношение к окружающему миру во всем многообразии предметов и их качеств.

Осмысление педагогом специфики содержания отдельных дисциплин как условия поиска продуктивных способов речемыслительного развития выводит его на путь интенсивной профессионализации.

Важным фактором развития профессионализма педагога выступает осмысление им целостного интегрированного содержания начального образования во всей полноте иерархически взаимосвязанных компонентов:

• опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме знаний как ее результатов;

• опыта осуществления известных способов деятельности – умений;

• опыта творческой деятельности – в форме опыта принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;

• опыта осуществления эмоциональных отношений – в форме личностных ориентаций.

Соотношение целостного содержания образования начальной школы и целей подготовки младшего школьника позволяет педагогу осмыслить сущность речемыслительного развития ученика как ведущего способа овладения содержанием гуманитарных, естественных и творческих дисциплин. Речемыслительные, общепознавательные процессы связывают содержание всех школьных предметов системой единых понятий и функциональных отношений, связывают весь учебный процесс в единый алгоритм эффективных приемов самообразования и самоконтроля.

Готовность ученика начальной школы к познавательному самообразованию средствами содержания учебных дисциплин представляет собой системную самоорганизацию мыслительных актов намеренного понимания основных содержательных единиц учебных предметов, их последовательную, продуктивную дифференциацию в более конкретные понятия и умение применить их в последующем учебном действии.

Универсальной, целостной содержательно-информационной и коммуникативно-познавательной единицей развертывания профессионализма педагога выступает текст как определенная функциональная система, выраженная в форме вербальной, обучающей языковой единицы и одновременно единицы речи учителя, а также в форме наглядно-знаковых и наглядно-образных информационных дидактических единиц.

Субъективным механизмом становления профессионализма педагога являются последовательные процессы мотивирования, проблематизации, прогнозирования, организации, конструирования и предъявления особых обучающих информационных (языковых и неязыковых) структур, способных оказывать позитивно-мобилизующее воздействие на школьников, мотивировать их на активизацию актов самоорганизации учебных действий и самоконтроля качества их исполнения.

Соорганизация учителем элементарных языковых знаков посредством системных смысловых связей в составе высказываний, а их, в свою очередь, в коммуникативные блоки – предикации, совокупность которых образует тексты-сообщения, регулируется качеством интенционально-регулирующего воздействия текста на осмысленную мотивацию актов самообразования и самоконтроля. Продуктивными обучающими текстами следует считать взаимосогласованные смысловыми связками языковые средства, которые обладают свойствами «эмоционального заражения» учащихся, рассчитаны на их особую впечатлительность. Они конструируются педагогом на основании осмысления структуры развернутых актов понимания школьниками смысла содержательных единиц отдельных учебных предметов, проектирования последовательности актов выполнения специфических для каждого учебного предмета познавательных операций и действий.

Наиболее эффективной формой вербально выраженного средства коммуникации учитель – младшие школьники выступает согласование семантических полей и языковых знаков, используемых в сообщении за счет отбора, логического упорядочивания фактов и выводов в соответствии с задачами мотивирования школьников на активное проявление актов

самообразования и самоконтроля. Обучающий текст должен стимулировать школьника на осмысление образца самообразовательного и самоконтрольного акта, желание следовать ему, формировать такие конструкты сознания, которые могут стать определяющими для соорганизации учебных действий учащихся в акты самообразования в ситуациях снижения и даже отсутствия внешнего контроля учителя и родителей.

Сконструированные учителем блоки учебной информации должны стимулировать зоны неопределенности, нестабильности, незавершенности актов понимания школьников. Способность учителя регулировать вызревание процессов «продуктивного непонимания», провоцировать школьника на осуществление усложняющихся операций самостоятельного поиска выхода в «зону стабильного понимания» складывается из системного осмысления качества воздействия содержания отдельных дисциплин на когнитивно-коммукативные, мотивационно-волевые и действенно-практические компоненты готовности младшего школьника к самообразованию и самоконтролю.

Таким образом, точками акцентуаций в развитии профессионализма педагога начального звена школы становятся умения вычленять разные по качеству семиотико-коммуникационные области интерпретации школьниками обучающих текстов, вычленять их и делать выводы. Предметы художественного цикла способствуют развитию воображения, чувственного опыта, эмоциональной сферы понимания, совершенствуют способность школьника вербально и невербально выражать отношение к окружающему миру во всем многообразии предметов и их качеств.

Разрабатываемые педагогами-исследователями технологии обучения грамоте, математической, экологической, художественной подготовки основываются на разной степени интеграции психологических основ речевой деятельности младшего школьника и предметного содержания дисциплин начальной школы. Осмысление педагогом ведущих содержательных единиц предметов как активизаторов мотивационно-волевых компонентов готовности младшего школьника к познавательному саморазвитию, осознание последних на уровне ведущих механизмов становления самообразовательной и самоконтрольной деятельности школьника позволяет учителю анализировать, прогнозировать и конструировать такие вербальные и невербальные языковые средства, которые способны «запускать» механизмы, мотивирующие особые состояния готовности школьников

использовать речевые средства для осмысления новой информации, т. е. акты самодеятельности.

От качества соответствия содержания учебного знания определенным структурным единицам речевой деятельности школьника зависит эффективность построения учебного процесса как акта субъект-субъектной коммуникации. Он может протекать либо по репродуктивному сценарию (трансляция учеником увиденного и услышанного), либо по аналогии с творческим процессом (развертывание процесса понимания в соответствии с «замысливанием» образа понятия и способа действий, дифференциация смысловых связей в образе, осмысление взаимосвязей данного понятия с системой других понятий). Результатом такой интеграции в одном случае бывает «мертвое, механическое знание» (В.В. Давыдов), сохраняемое на уровне кратковременной памяти, в другом случае – «живое знание» (В.П. Зинченко), т. е. находящееся в постоянном движении от непонимания к пониманию и, наоборот, психологически закрепляющееся на уровне «функциональной фиксированности» в области долговременной памяти.

Основными ориентирами педагога в отборе содержания учебных дисциплин, стимулирующих познавательное саморазвитие, выступают

- соответствие содержания возрастным особенностям речемыслительного развития школьников;
- единство содержательной и процессуальной сторон речемыслительного развития, или соответствие сущности информации и технологии ее передачи;
- структурное единство содержания знаний и умений по отдельным предметам на вертикальных и горизонтальных срезах речемыслительного развития;
- интеграция содержания разных учебных дисциплин начальной школы в целостные комплексы учебной информации, стимулирующие поэтапную алгоритмизацию акта познания, его синхронизацию, «витагенную экономность».

Важным условием конструирования педагогом последовательности предъявления продуктивных информационных единиц служит опора на «позитивный эгоцентризм мышления ребенка» (Ж. Пиаже), закономерно перерастающий в «децентрацию» мыслительного акта школьника. Эгоцентризм мышления ребенка заключается в недостаточном осознании им относительности познания мира и координации точек зрения, неосознанном приписывании качеств собственного «Я» и собственной перспективы объектам природы, вещам и

другим людям. В связи с этим школьник соизмеряет смысловые единицы отдельных предметов с проявлениями «Я» и «Мое» в «Я-концепции». Опора учителя на специфические, эгоцентрически выраженные познавательные установки школьника (в логике: математика, русский язык – «Я познаю мир», чтение – «Я и другие люди», естествознание – «Я и природа», физкультура – «Я и мое тело», предметы эстетического цикла – «Я придумываю мир» и т. д.) позволяет систематизировать многообразие взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью, структурировать индивидуальный для каждого школьника рациональный способ познания.

Проблемные зоны становления готовности младших школьников к познавательному самообразованию позволяют выделить значимые механизмы становления профессионализма и интегрировать их в акме-стратегию профессионального развития учителя начальной школы.

2.7. Дифференциация младших школьников по уровням готовности к познавательному саморазвитию

Управление качеством становления профессионализма педагога предполагает создание целостного образа конечного результата такого развития и способов его достижения. Объективность представления педагога о проявлениях когнитивно-коммуникативного, мотивационно-ценностного и деятельностно-практического блоков готовности выпускников начальной школы к познавательному самообразованию в среднем звене школы складывается из осознания им динамики вызревания специфических речемыслительных способностей младших школьников в соответствии с этапами становления школьной зрелости. Анализ такого образа позволяет педагогу проектировать продуктивные информационные маршруты речемыслительного развития учащихся.

Конкретизация конечного результата развития профессионализма педагога в виде модели выпускника начальной школы, развернутой характеристики его готовности к познавательному самообразованию и самоконтролю выявляет «древо целей» эффективного становления профессионализма педагога. Установленные узловые проявления готовности школьников выступают факторами становления профессионализма педагога, смысловыми ориентирами в построении продуктивной технологии достижения вершин педагогического мастерства учителя начальных классов.

Ориентировочной основой управления качеством развития профессионализма педагога выступает представление об уровневой организации компонентов готовности младших школьников к познавательному самообразованию и самоконтролю как качественной характеристике школьной зрелости ученика. Результаты проведенного исследования позволили выявить четыре таких уровня.

1. К высшему (прогрессивно-творческому) уровню готовности учащихся к познавательному саморазвитию было отнесено 10,2 % школьников. Гармоничную основу высокой обучаемости таких школьников составляет выраженная потребность постоянно узнавать новое, неизвестное, обязательно добиваться успешного выполнения учебного задания. Это обусловлено выраженной установкой значимости знаний для будущей жизни.

Направленная мотивация мобилизует процессы восприятия на поиск и «улавливание» той информации, которая позволит быстрее, экономнее выполнить учебное действие. Такой ребенок активно вслушивается, всматривается в источник познавательной информации, используя ее как средство совершенствования способа познания. Активизируемые при этом отдельные акты волевых усилий школьников – настойчивости, терпения, упорства – преобразуют акты слушания в активное понимание, т. е. присвоение учебного знания, и актуализируют стремление преобразовать полученную информацию, использовать ее в новых, нестандартных условиях, обязательно закончить начатое учебное действие до конца, добиваться положительного результата.

У таких школьников отмечается произвольность актов внимания и разнообразие приемов запоминания, что придает актам слушания динамичность, активность, емкость, выражающихся в эффекте «дальнослышания» (А.А. Ухтомский). Восприятие учебной информации в режиме «дальнослышания» позволяет школьникам проникать в сущность изучаемого, реализуя при этом поисковые приемы обработки информации – синтез, анализ, установление причинно-следственных зависимостей, «додумывание». Закрепление данных способов освоения знания свидетельствует о прогрессивном развитии у школьников понятийного мышления.

Нравственные составляющие готовности к познавательному саморазвитию проявляются у данной группы школьников в осмыслении (интернализации) ценности субъективной позиции учения, признании и освоении своего социального статуса как успешного школьника, в осознанном желании походить на учителя, идентифицироваться с ним. Принятые учеником моральные качества регулируют, контролирует активность процессов восприятия учебной информации в содружестве с другими учащимися, ориентируют его в направлении дружеской помощи товарищам, учителю, родителям, сочувствия, признания чужого мнения. Они имеют много друзей, интересуются делами товарищей, надеются в основном на собственные силы (не слушают подсказок других, не списывают). Самооценка таких школьников близка к адекватной, предполагающей согласование «хочу», «могу» и «надо», что предопределяет высокую удовлетворенность результатами и самим процессом учебной деятельности. Эмоциональные реакции ученика проявляются в открытости всему новому, стремлении «поделиться», толерантности. Как показывают исследования С.И. Асфандияровой, А.А. Волочкова, Б.А. Вяткина, М.Р. Щукина и др.,

адекватность самооценки и эмоциональных реакций младшего школьника являются важнейшими условиями интеграции всех личностных структур в мобилизационную готовность, обеспечивающую эффективный способ учения.

Высокие показатели познавательного самообразования и самоконтроля в целом объективизировали значимый резерв «зоны ближайшего развития» таких учеников. Ведущей характеристикой познавательной самоорганизации явилась способность учащихся быстро воспринимать разные по виду и по объему блоки учебной информации и свободно переходить с вербальных форм представленности учебного знания на наглядно-знаковые и наглядно-образные. Для таких учеников характерна быстрая переключаемость с алгоритма восприятия математической информации на алгоритм восприятия информации, связанной с исследованием окружающего мира, а затем на алгоритм анализа поведения людей и т. д.

У таких школьников проявляются навыки применения автоматизированных форм самоконтроля в соответствии с каждым этапом учебного действия. Они выражаются в способности адекватно воспроизводить учебное задание, сформулированное либо в вербальной, либо в наглядно-знаковой форме, быстро переводить его в задачи собственного учебного действия, целесообразно, рационально осуществлять исполнительские учебные действия, обязательно соотносить результат учебного действия с целью, быстро оценивать степень расхождения результата с целевой установкой, принимать адекватные решения по преодолению выявленных несоответствий через выбор и применение уже освоенных учебных операций. Такие ученики способны самостоятельно формулировать учебную задачу (что я должен делать?), находить способы ее решения (как и с помощью чего я могу ее решить?), контролировать себя (правильно ли я делаю?), оценивать себя (что я умею делать?).

Таким образом, у данной группы школьников отмечается двойная согласованная ориентация познавательного самоконтроля: с одной стороны, на результирующий компонент учебного действия, а с другой – на процессуально-содержательный. При этом целевая ориентация отражает сформированность волевой активности учащихся, а процессуальная динамичность – регуляторного компонента познавательной самооценки.

Внешними проявлениями обученности (объема и скорости восприятия учебной информации) у таких школьников выступают следующие умения:

• осмысленное чтение со скоростью не менее 90 слов в

минуту в слух и 115–120 слов про себя;

• выделение соподчиненных смысловых опор текста;

• свертывание текста в план и развертывание плана в объемную информационную структуру;

• формулирование личного отношения к прочитанному и сказанному;

• грамотное письмо со скоростью не менее 60 букв в минуту;

• счет при умножении двухзначных чисел – 30 цифр в минуту.

Как правило, такие ученики задают вопросы высокого уровня сложности, направленные на поиск новой информации и на установление причинно-следственных зависимостей между исследуемыми явлениями.

Выявленные показатели готовности выпускников начальной школы составляют творческий резерв познавательного самообразования и самоконтроля школьника, который динамично активизируется в условиях предметного обучения в среднем звене школы без значительных усилий педагогов. При умелом согласованном организационно-коммуникативном сопровождении таких учащихся педагогами средней школы развитие творческого потенциала самообразования и самоконтроля приобретает устойчивую тенденцию к ускоренному саморазвитию. На выходе из средней школы эти школьники проявляют высокий уровень готовности к профессиональному самоопределению.

2. К высокому (достаточно успешному) уровню познавательного саморазвития младших школьников было отнесено 13,8 % обследуемых выпускников начальной школы.

Интересы таких учащихся характеризуются широкой познавательной направленностью, которая регулируется учителем и родителями. Высокое стимулирующее влияние на активность познавательно-волевой сферы готовности школьников к познавательному саморазвитию оказывает поощрение учителя, удовлетворение от осознания того, что ученик становится источником информации для других учащихся класса, стремление его идентифицироваться с учителем. Состояние высокой мобилизации процессов восприятия на определенных информационных источниках управляется педагогом, ребенок способен в соответствии с предъявленной инструкцией с первого раза, без дополнительных разъяснений выстроить последовательность выполнения учебного действия и назвать отдельные познавательные операции, из которых оно состоит. Постоянно актуализируемые педагогом акты волевых усилий

школьников способны удерживать информационные источники в зоне активного внимания и запоминания. Стремление творчески преобразовать полученную информацию, применять ее в нестандартных условиях актуализируется в ситуациях прямого педагогического стимулирования.

В таких ситуациях учащиеся проявляют эвристические приемы умственной деятельности, связанные с конкретизацией, абстрагированием, варьированием понятий, проведением аналогий, что свидетельствует о способности школьников оперировать понятиями.

Нравственные составляющие готовности к познавательному саморазвитию основываются на живости непосредственного проявления чувств, характеризующих эмоциональную сферу школьников. Вместе с тем нравственно осмысленные поступки чаще осуществляются, когда они выполняют определенные поручения, эмоционально их задевающие, в ситуациях «эмоционального заражения». Различные побуждения социального характера, связанные с переживаниями сочувствия, дружелюбия, чувства долга, выражаются в русле определенных социально ценных, организуемых учителем соревновательных действий. Самооценка таких школьников чаще бывает завышенной, чем заниженной, поэтому в ситуациях неудач, связанных с плохо выполненным заданием, их мотивационные установки быстрее переориентируют познавательные действия на повторение неудавшегося задания, связывая его выполнение со стремлением заслужить похвалу.

Самоорганизация познавательных действий выражается в стремлении школьников воспринимать определенные блоки учебной информации и перекодировать их в близкие по сущности информационные формы, например, чтение в пересказ, слушание в объяснение, зрительное восприятие упражнения в его переписывание.

Осуществление школьниками эффективных самоконтрольных действий чаще проявляется в ситуациях, когда педагог намеренно дозирует объем предъявляемого учебного задания и форму его предъявления, связывая их с установкой на обязательное последующее внешнее оценивание. Такие установки стимулируют школьников к формулированию задач собственных учебных действий, к самоорганизации процесса его поэтапного выполнения, к соотнесению результата с предъявленным учебным заданием. Вместе с тем, эти школьники быстрее справляются с задачами внешнего оценивания действий товарищей, чем с оцениванием собственных учебных действий. Внешними проявлениями обученности (объема и скорости восприятия

учебной информации) у таких школьников выступают умения:

• осмысленное чтение со скоростью 80–90 слов в минуту вслух и 100–115 слов про себя;

• вычленение только основных соподчиненных смысловых опор текста;

• формулирование личного отношения к прочитанному и сказанному;

• грамотное письмо со скоростью 50–60 букв в минуту;

• умножение двухзначных чисел: 25–30 цифр в минуту.

Учащиеся этой группы чаще задают вопросы, связанные с расширением кругозора, влекущее за собой активное познавательное последействие.

3. Средний (адаптивно-сдерживающий) уровень готовности младших школьников к самообразованию и самоконтролю (51,4 % учащихся) проявляется в отдельных трудностях (психофизического и социального характера) при переводе вербальной информации в наглядно-знаковую и наглядно-образную и наоборот. Это в значительной степени сужает объем и скорость протекания процессов восприятия. Самоконтролирующие действия проявляются у них в ситуациях предъявления дополнительных педагогических стимулов (речевых, наглядных, кинестетических акцентуаций учителя). Отдельные акты внимания обладают свойством произвольности, приемы запоминания построены на «эксплуатации» в основном механической памяти. Учащиеся способны выделять и удерживать 2–3 смысловые опоры учебного задания, что дает им возможность в целом осмысливать последовательность операций выполнения учебного задания. Такие школьники способны устанавливать зависимости между смысловыми частями в пределах одного текста, однако испытывают трудности при выделении смысловых единиц сравнения аналогичных ситуаций, относящихся к разным классам. Вместе с тем, они находят существенные признаки и связи исследуемых явлений, вычленяют их из массы несущественных. Данные проявления синтезируются в частично поисковый способ учебной деятельности, сдерживающий точность и скорость выполнения учебного задания, что в целом отражает неустойчивые тенденции становления процессов понимания.

Мотивация учения этих школьников обусловлена в основном стремлением заработать одобрение взрослого, внутренняя позиция активного субъекта познания выявляется эпизодически. Они быстро удовлетворяется поверхностными сведениями об изучаемом объекте, не стремятся проникнуть в сущность

изучаемого, т. е. установить причинно-следственные зависимости между исследуемыми предметами и явлениями. Такая мотивационная установка в незначительной степени стимулирует волевое усилие школьников на соотнесение цели выполняемого действия и полученного результата, на обязательное завершение познавательного действия. Поэтому при решении сложных познавательных заданий у школьников часто проявляется иждивенческая позиция, требующая дополнительных усилий педагога, чтобы ученик возобновил и закончил начатое действие. В ситуациях внешнего педагогического контроля концентрация внимания при восприятии всех видов учебной информации возрастает, дети охотнее проявляют познавательную инициативу. При ослаблении контроля концентрация внимания ослабевает, смысловые информационные опоры вычленяются с трудом, снижаются волевые усилия, связанные с завершением познавательного действия.

Учебная позиция школьника чаще связывается с «избеганием появившихся трудностей». Повышенная тревожность, вызванная неопределенностью образа результата, блокирует поиск рациональных способов выполнения учебного действия. Пороговые негативные проявления тревожности детерминируют стремление к выбору более легкого задания, обеспечивающего обязательное достижение результата без дополнительных усилий. Выявленные тенденции ведут к закреплению негативных нравственных позиций учеников («списывание», ориентация на подсказку, нежелание делиться и т. д.). Однако в ситуациях игрового, совместного выполнения учебного задания они охотно включаются в поиск рационального способа действия. Относительная «познавательная замкнутость» этой группы учеников не стимулирует становления адекватной самооценки, в большинстве ситуаций она занижена, переживание огорчений, своей неполноценности часто порождает чувство раздражения, зависти, недоброжелательства к товарищам, которые заслужили похвалу. Это в целом тормозит стремление школьников к рефлексированию своих чувств и эмоциональных состояний и в ситуациях усложнения учебного задания дестабилизирует проявления уже сложившихся эффективных приемов самообразования и самоконтроля.

Внешними проявлениями обученности таких учащихся выступают умения читать со скоростью 70–90 слов в минуту вслух и 90-115 слов в минуту про себя; ограниченно (бессистемно, неполно и т. д.) сворачивать информационную структуру в план. Они испытывают определенные трудности при пересказе фрагмента текста, правила. Личное отношение к прочитанному

высказывают односложно, используя категории «плохо» и «хорошо». Осмысленно пишут со скоростью 40–60 букв в минуту. Задаваемые ими вопросы на выявление нового знания направлены на удовлетворение первичного, поверхностного знакомства с предметом или явлением, относительно редки вопросы на установление причинно-следственных зависимостей.

Представители данной группы составляют большую часть выпускников начальной школы. Выявленные негативные характеристики самообразовательных и самоконтролирующих функций учебной деятельности у этих школьников выступают сдерживающим фактором их познавательного саморазвития в последующей образовательной подсистеме.

Работа с данной группой школьников требует от учителей среднего звена школы дополнительных усилий по выработке стереотипов мышления в русле определенного научного знания, по стабилизации проявлений самообразовательных и самоконтрольных актов в устойчивый алгоритм познавательного саморазвития, включающего умения быстрого, осмысленного письма, освоение определенных графических символов, быструю зрительную ориентацию в учебном тексте, закрепление орфографических и синтаксических норм письма.

4. Минимальный (репродуктивно-тормозящий) уровень готовности к самообразованию и самоконтролю выявился у 23,6 % учащихся. Они испытывают значительные трудности при перекодировании всех видов учебной информации в цель учебного действия. Выстраивают его этапы в соответствии с одним постоянно воспроизводимым способом-образцом, не реконструируя его в соответствии с инструкциями педагога. В вербально выраженном учебном задании вычленяют не более 1–2 смысловых установок, что связано с проявлениями синдрома «дефицита внимания», который затормаживает проявление актов произвольного внимания, выполняющего контрольную функцию. Неразвитая система логических операций анализа, синтеза, сравнения и т. д. детерминирует акты «близкослышания» – слушания в режиме безучастного, вялого, пассивного, ситуативного понимания. Данные процессы, в свою очередь, обусловливают проявление операций непроизвольного механического запоминания в области кратковременной памяти. Такие проявления ведущих психических процессов не позволяют школьнику создать целостный образ результата учебного действия и рациональных способов в его выполнения. Как правило, эти ученики удерживают в памяти отдельные, чаще – первые положения инструкций учителя. Поэтому основные

способы учения носят репродуктивный, копирующий характер. Ведущий способ мыслительных операций – классификация явлений в пределах родовых связей. Дефицит в проявлениях продуктивных мыслительных операций способствует стагнации когнитивного развития, которое «застревает» на уровне осмысления представлений и не прогрессирует в область теоретического понятийного мышления.

К ведущим социальным факторам, препятствующим развитию речемыслительных умений у детей данной группы, относятся

• интеллектуально-социальные, связанные с неразвитостью познавательных психических функций, несформированностью у ребенка потребности изучать окружающий мир, неумением формулировать познавательные вопросы разной степени сложности;

• нравственно-трудовые, обусловленные нежеланием трудиться, несфомированностью элементарных трудовых навыков, активным желанием уйти от трудовых напряжений, отказом от просьб ребят и родителей о помощи;

• нравственно-моральные, связанные несформированностью оценки хорошего и плохого поступка, отсутствием элементарных представлений о самообразовании и самоконтроле;

• эмоционально-волевые, связанные с несформированностью элементарных волевых усилий, адекватных эмоциональных реакций на отдельные факты учебной жизни;

• валеологические, связанные с несформированностью навыков соблюдения режима учебы и отдыха и т. д.

Мотивация учения таких школьников чаще всего связывается с нежеланием получить плохую отметку, гневом родителей, учителя, т. е. основным типом реакции на педагогическое воздействие выступает подчинение. Их интерес к содержанию предметного знания исчерпывается уровнем удовлетворения первичного любопытства на яркое, занимательное явление. Отмечается неадекватность познавательной самооценки, которая строится на устойчивой эгоцентрической позиции. У таких школьников отсутствует стремление общаться с детьми во время познавательного действия, помогать, делиться. Отмечается нестабильность эмоциональных состояний, дети допускают серьезные ошибки и искажения при восприятии отдельных эмоций учителя, товарищей.

Низкие показатели сосредоточенности на своем «Я» обусловлены неразвитостью механизмов самоконтроля. Школьники оказываются неспособными к внутреннему конструированию учебного действия и обоснованию своего

поведения с точки зрения нравственной нормы, которая выступает для них не как внутренне принятый образец, а как внешне навязанное требование.

Такие школьники демонстрируют неэффективную скорость чтения – менее 70 слов в минуту вслух. У них отмечаются бедная интонационными оттенками речь, постоянные нарушения темпа чтения. Как правило, они строят пересказ текста отрывочными фрагментами, что свидетельствует о несформированном внутреннем, рассудочном плане речи. Скорость осмысленного письма не превышает выявление нового знания, направлена на удовлетворение первичного, поверхностного знакомства с предметом или явлением, относительно редки вопросы на установление причинно-следственных зависимостей.

Представители данной группы составляют большую часть выпускников начальной школы. Выявленные негативные характеристики самообразовательных и самоконтролирующих функций учебной деятельности у таких школьников выступают сдерживающим фактором их познавательного саморазвития в последующей образовательной подсистеме. Работа с данной группой школьников требует от учителей среднего звена школы дополнительных усилий по выработке стереотипов мышления в русле определенного научного знания, по стабилизации проявлений самообразовательных и самоконтрольных актов в устойчивый алгоритм познавательного саморазвития, включающего умения быстрого, осмысленного письма, освоение определенных графических символов, быструю зрительную ориентацию в учебном тексте, закрепление орфографических и синтаксических норм письма.

Объективное состояние реальной практики образования младших школьников требует переосмысления структурно-функциональных составляющих всех звеньев становления профессионализма учителя начальной школы: самообразовательной деятельности учителей, структур профессиональной подготовки будущих специалистов и содержания организованной системы повышения квалификации педагогов.

Выявление специфики становления образовательно-функционального цикла готовности педагога к познавательному саморазвитию школьников предполагает выявление не только качества конечного результата готовности выпускника начальной школы, но и качество вызревания промежуточных состояний такой готовности в соответствии с годичными циклами образования младших школьников. Выделение специфических

доминантных проявлений показателей готовности к познавательному самообразованию и самоконтролю учащихся осуществлялось в процессе оперативной диагностики компонентов соответствующей готовности учащихся по итогам каждого года обучения (в соответствии с выделенными диагностическими методиками, адаптированными для каждого возрастного класса). Это позволило установить динамику становления такой готовности школьников в совокупности когнитивно-коммуникативного, мотивационно-смыслового и действенно-практического компонентов.

В первом классе становление школьника как самостоятельного субъекта учения происходит в условиях переживания второго резкого скачка психофизического статуса, повышенной нервно-психической ранимости. В соответствии с возрастной периодизацией дети семи лет относятся к периоду первого детства, охватывающему этап развития от четырех до семи лет, в связи с этим интеллектуальные возможности первоклассников мало чем отличаются от возможностей старших дошкольников.

Мотивационно-волевой блок готовности первоклассника к познавательному самообразованию совершенствуется посредством переориентации удовлетворения потребности ребенка занять общественно оцениваемую позицию ученика на потребности освоения новых знаний, овладения общепознавательными способами действий. В этот период широкий познавательный интерес школьника, направленный на значительный круг окружающих его предметов и явлений, начинает дифференцироваться на локальные познавательные области, связанные с явлениями окружающей природы, взаимоотношениями людей, математическими представлениями, творческими видами деятельности.

У первоклассников еще не развиты волевые механизмы достаточной силы, регулирующие акты самообразования и самоконтроля. Они проявляют волевую активность, чтобы прежде всего заслужить одобрение учителя, родителя. Акты самовыражения организуются и управляются педагогом, поскольку дети имеют поверхностные представления о выдержке, слабо осознают свои возможности в ее проявлении, в стремлении закончить познавательное действие руководствуются ближайшими мотивами. Для первоклассников характерна очень высокая эмоциональность и большая значимость эмоциональных реакций.

На этом этапе образования учебная деятельность регулируется эгоцентрическим, образным, предпонятийным

мышлением (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский), сущностью которого выступает конкретно-операционный способ понимания, дефицит организации предпонятийных структур («все», «некоторые», «один из»). К этому моменту дети владеют нормативным произношением, определенным лексическим запасом, грамматическим структуированием, т. е. владеют языком. В этот период первоклассники преодолевают психологические трудности, связанные с тем, что интуитивно владея грамматическими основами языка, они усваивают правила оперирования языком, которыми свободно пользовались, не ведая о них. Такое положение создает смысловой барьер при изучении грамматики из-за того, что школьникам непонятно, для чего нужны эти занятия.

Психологическими новообразованиями готовности к самообразованию и самоконтролю **в первый год обучения** выступают начальные проявления функциональной грамотности, которые складываются по итогам овладения основами грамоты. В этот период формируется устойчивое взаимодействие различных анализаторов на основе процессов соотнесения, сравнения, объединения перцептивных стимулов разных модальностей (Б.Г. Ананьев, С.М. Блинков, А.Р. Лурия, В.И. Насонова). Итогом становится вызревание элементов словесно-логического мышления на основе вербальной информации и элементы рассуждающего мышления при освоении наглядно-знаковой и наглядно-образной информации.

На этом этапе происходит переориентация непосредственно эмоционального общения на уроке в нормы регламентированного поведения в рамках отдельных учебных ситуаций.

Дети данной возрастной группы осознают важность достижения положительных результатов учения через постепенное вызревание внутренней позиции школьника. Как правило, их письмо неряшливое, вялое, бессистемное, с большим количеством орфографических ошибок. Задаваемые школьниками вопросы не носят познавательного характера, а связаны с уточнением отдельных обстоятельств воспринимаемых объектов и явлений.

Ребенок переориентируется от мышления образами к мышлению конкретными представлениями, которые складываются прежде всего на основе логических операций обобщения (группировки предметов по сходным признакам) и классификации. Внутренним проявлением самообразования выступает целостное моделирование слуховых и зрительных образов учебной информации как способов смыслового опознавания учебного действия.

На этом этапе особо значимо качество восприятия вербальной информации, усвоение и воспроизведение устной речи, внешними проявлениями которой выступает контроль за собственным звукопроизношением, синтезирование звуков в слова сложнослогового состава, умение передать содержание учебного задания, отвечать на вопросы и выделять в нем опорные точки, развитие слогового способа чтения; осознание общего смысла читаемого текста при темпе чтения не менее 25–30 слов в минуту, понимание значения отдельных слов, предложений. На этом этапе ребенок усваивает графические буквенные знаки (символическое обозначение звуков речи), умеет соотносить их оптические представления с соответствующими акустическими и речедвигательными характеристиками, а также начертанием букв на бумаге с помощью соответствующих движений руки. Устанавливаются рациональный, эффективный для данного школьника способ моторных траекторий руки, продумывание конфигурации зрительных элементов букв, пространственное расположение букв, умение ориентироваться в пространстве листа. Ребенок переходит от написания отдельных букв, слогов и слов к написанию фраз.

Самоконтрольные функции школьника вызревают через фокусирование внимания на контрольных действиях учителя, внешнем оценивании результатов познавательных действий других учеников класса, внешнем речевом контроле-понимании последовательности собственных отдельных познавательных действий. На этом этапе результативность самоконтроля зависит от качества умения выделять образец действия как ключевой момент в организации собственных действий. Сначала он не превышает двух-трех последовательных действий, закрепляется умение работать и осуществлять контрольные действия по образцу.

Специфика готовности к самообразованию **во втором классе** выявляется как уровень сформированности отдельных операционных компонентов самообразовательного действия. На этом этапе начинает складываться орфографический навык, в основе которого лежит способность выделять основной признак орфограмм. У ребенка появляется лингвистическое отношение к слову, т. е. умение понимать связь между грамматической формой слова и системой передаваемых ею сообщений. К концу второго класса дети овладевают умением производить полный морфологический анализ слова. Стабилизируется умение читать целыми словами и словосочетаниями, осознание общего смысла и содержания прочитанного текста при темпе чтения вслух не менее 45–50 слов в минуту. Совершенствуются умения

использовать паузы, соответствующие знакам препинания, однако школьники мало обращают внимания на переживания, мысли литературных героев.

Проявления внешнего самоконтроля (самоодобрение, самоукоризна) постепенно переходят во внутренний план, где осуществляются самоконтроль за отдельными познавательными операциями, самодиагностика отдельных результатов учения.

Готовность к познавательному саморазвитию **в третьем классе** связана с формированием отдельных способов, стилевых характеристик самообразования и самоконтроля. На этом этапе многие элементы речемыслительной деятельности автоматизируются и согласованно проявляются в нескольких видах речевой деятельности – говорении, чтении и письме. Учащиеся приобретают способность анализировать синтаксический материал на основе процессов обобщения. Они начинают бегло читать целыми словами, использовать основные средства выразительности чтения. Для учеников становятся интересны размышления героев о том, как им поступить.

Происходит динамическое перекодирование учебной информации разной модальности. Самоконтрольные действия регулируют все учебные звенья учебного действия. Становление самоконтрольных функций развивается в соответствии с собственными мотивами учения. Дети осуществляют контроль не только за своей работой, но и за работой одноклассников, могут выполнять учебную работу самостоятельно или в паре с товарищем. Этому способствует естественное стремление ребенка занять достойное место в микрогруппах ребят.

В четвертом классе учебные действия становятся более опосредованными, они регулируются сознательными целями, связанными с соблюдением норм, правил учебной жизни. Возрастает дифференцированная мотивация учения, связанная с предпочтением определенного способа учебного действия. Возрастает общая осведомленность школьника в сфере базовых научных понятий. Развиваются формы вербального мышления ребенка за счет усложнения применяемых способов логических операций. Дети легко выстраивают и оперируют зрительными и вербальными образами, в результате они порождают новые абстрактные образы. На этой стадии активно развиваются учебные исследовательские навыки за счет усложнения прогностических функций познавательного действия. Стабилизируются проявления самоконтроля, связанные с результатом и процессом учебного действия. Учащиеся способны сами ставить перед собой учебную задачу, разрабатывать режим работы, проверять и оценивать ее. Внешними проявлениями

самообразования выступают умения читать словосочетаниями и синтагмами, выразительность чтения, самостоятельный подбор круга чтения.

Конкретизация проблемных зон становления готовности младших школьников к познавательному самообразованию предоставляет педагогу возможность вычленять ведущие механизмы непрерывного творческого возобновления школьником самообразовательного и самоконтрольного действия. Качество содействия педагогом реализации данных механизмов выступает основанием содержательных и динамических аспектов его профессионального роста. Таким образом, качество акместратегии развития профессионализма учителя находится в прямой зависимости от качества развития готовности школьников к познавательному саморазвитию.

Глава 3
Функции акмеологического знания в профессиональном развитии педагогов дошкольного и начального общего образования

3.1. Специфика функционирования региональных систем становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования

Качество интегрирования подсистем профессионализации педагога относительно смыслового, результирующего ориентира – готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию – отражает региональную специфику управления качеством развития профессионализма педагога. Система развития профессионализма педагога имеет многоуровневый характер, поэтому предметом анализа становится системное обеспечение качества такого развития. Оно представляет собой сложную деятельность по согласованию действий специалистов: дошкольного и начального общего образования, профессиональной подготовки, постдипломного образования педагога в направлении активизации творческих потенциалов педагога на поиск причин, способов, механизмов формирования у детей (средствами разных областей знаний) особых состояний, стимулирующих готовность к познавательному самообразованию и самоконтролю.

Важнейшими функциями согласования программ выступают

✓ выделение единых, инвариативных проявлений готовности старшего дошкольника к обучению в школе, ученика начальной школы к познавательному саморазвитию в среднем звене школы в качестве показателей результирующего критерия эффективности становления профессионализма педагога;

✓ координация входных и выходных данных (в рамках определенных образовательно-функциональных циклов) готовности субъектов профессионализации к содействию обучающимся и воспитанникам в становлении рациональных форм самообразования и самоконтроля;

✓ выбор наиболее эффективной структуры системы управления качеством становления профессионализма педагога по результатам анализа адекватных моделей на уровне функционирования комплексной структурно-региональной системы и в рамках реализации образовательной программы ДОУ и четырехлетнего образовательного цикла начальной школы.

Специфической функцией согласования действий субъектов профессионализации выступает «системоувязывающая»

координация, которая заключается в сохранении и адаптации информационных связей между отдельными подсистемами. Осуществление такой деятельности характеризует операционный уровень согласования. Основными направлениями деятельности согласования являются эффективное осуществление мониторинга готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию, формирование и совершенствование самой «архитектуры» системы проектирования авторских программ деятельности субъектами становления профессионализма, разработка способов контроля и самоконтроля уровня их реализации.

Смысловую основу согласования программ авторских систем деятельности субъектов профессионализации выполняют конкретные механизмы совместимости, соизмеримости, координации действий субъектов в образовательно-функциональных подсистемах: воспитатель – ребенок, учитель – ученик, преподаватель вуза – будущие педагоги дошкольного и начального общего образования; преподаватель курсов повышения квалификации – учитель; учитель, воспитатель – руководитель методического объединения.

Содержательный аспект согласования программ субъектов и объектов становления профессионализма учителя включает решение множества аналитических, диагностических, прогностических, организационных задач, связанных

– с исследованием специфики становления общей способности старшего дошкольника и младшего школьника к познавательному саморазвитию как следствия накопленного в дошкольном детстве образовательного потенциала (общего фонда представлений о необходимости и ценности знаний «во взрослой жизни», системы ценностных отношений к чужому и своему труду, волевой регуляции познавательных состояний «хочу», «могу» и «надо»);

– с поэтапным удовлетворением профессиональных потребностей педагогов дошкольного и начального общего образования в выяснении факторов, механизмов, условий перерастания отдельных познавательных инициатив старших дошкольников и младших школьников в устойчивую познавательную потребность, детерминирующую акты самообразования и самоконтроля;

– с выявлением особенностей становления актов понимания в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте как психологических механизмов развития ведущих форм познавательной деятельности человека (слушания-говорения-чтения-письма);

– с выяснением специфических содержательных, технологических и динамических условий, обеспечивающих непрерывность совершенствования готовности старшего дошкольника и младшего школьника к познавательному самообразованию и самоконтролю в соответствии с этапами образовательно-функционального цикла деятельности педагога при освоении интегрированного содержания образовательных областей;

– с установлением закономерных взаимосвязей между качеством становления готовности детей к самообразованию и самоконтролю в разных областях знаний и качеством динамического регулирования специфических учебных состояний в рамках целостной готовности детей к непрерывному познавательному саморазвитию.

Содержательный аспект согласованного функционирования подсистем развития профессионализма педагога представляет собой анализ множества аналитических, диагностических, прогностических, организационных, конструкторских, коммуникативных задач, связанных с поэтапным удовлетворением профессиональных потребностей педагогов дошкольного и начального общего образования в выяснении факторов, механизмов, условий становления готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию.

Ведущим компонентом системы становления профессионализма выступает подсистема профессионального самообразования педагога как высший уровень его прогрессивного развития. От качества ее функционирования зависит продолжительность этапов становления профессионализма педагога в рамках реализации образовательной программы дошкольного образования и четырехгодичного образовательного цикла и в перспективе его педагогического стажа. Такие этапы выстраиваются как закономерные периоды реализации собственного проекта подготовки старших дошкольников и младших школьников к самообразованию и самоконтролю, согласованного с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования второго поколения, администрацией ДОУ и школы, родителями детей. Развитие профессионализма педагога дошкольного и начального образования осуществляется в специфической

образовательной среде, которая обусловлена прежде всего закономерностями возрастного вызревания готовности старшего дошкольника и младшего школьника к познавательному саморазвитию – становлением психофизических структур его организма, психических процессов, обусловливающих развитие личностных качеств ребенка, этапами формирования действий самообразования и самоконтроля в общей структуре становления учебной деятельности.

Значимым фактором развития профессионализма педагога дошкольного и начального общего образования выступает качество согласования проектируемых педагогом образовательных программ с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования и Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования второго поколения. Согласование с инвариантной частью ФГТ ООП ДО и ФГОС НОО обеспечивает стабильность образовательных проектов, так как данные компоненты фиксируют минимальный, обязательный уровень подготовки дошкольников и младших школьников; условия перехода от ступени дошкольного образования к начальному общему образованию и от ступени начального образования в среднее звено школы; систему общеучебных знаний и умений, владение которой необходимо для предметного обучения в средней школе.

Диагностика качества становления профессионализма педагога на последовательных этапах образовательно-функционального цикла дошкольного и начального общего образования выявляет наиболее проблемные, узловые моменты как значимые факторы профессионализации:

✓ прерывность связей в содержательно-методической преемственности образования детей дошкольного и младшего школьного возраста. Советская школа сумела избежать такого разрыва, потому что детский сад и начальная школа работали по единой Типовой программе. Однако с появлением различных видов и типов образовательных учреждений, вариативных и альтернативных программ обеспечение преемственности образования стало значимым фактором развития профессионализма воспитателя и учителя. Его сущностью является определение качества готовности ребенка к школе в кризисный период возрастного развития – в семь лет, диагностика ведущих форм восприятия и усвоения им учебной информации и доминантных точек становления эффективной структуры учебной деятельности;

✓ прерывность содержательных, диагностико-технологических связей дошкольного, начального и среднего звеньев школьного образования. Технология переориентации старшего дошкольника и младшего школьника с целостного освоения окружающей действительности на освоение отдельных образовательных областей в период кризисного возрастного развития (в 10 лет) также выступает значимым фактором становления профессионализма педагогов дошкольного и начального образования. В его основе лежат овладение технологией диагностики качества познавательного самообразования и самоконтроля выпускников начальной школы в процессе освоения содержания разных учебных дисциплин и согласованная коррекционная программа образовательной подготовки до уровня, обеспечивающего школьнику достаточную готовность к познавательному самообразованию в среднем звене школы;

✓ прерывность школьного и вузовского этапов становления будущих профессионалов обусловливает подтягивание адаптационного периода к условиям вузовского обучения. Данный разрыв пытаются преодолеть путем внедрения единого государственного экзамена (ЕГЭ), а также за счет качества реализации педагогами вуза технологий предметно-научной подготовки в контексте становления специалиста, профессиональная деятельность которого связана с диагностикой и становлением личностных и деятельностных составляющих познавательного самообразования ученика средствами содержания начального образования, методов и форм педагогической коммуникации;

✓ отсутствие преемственности в развитии профессионализма педагога, осуществляемого на этапах вузовского и послевузовского образования.

Реализуемые варианты повышения квалификации не опираются на результаты развития продуктивного специалиста в системе многоуровневой подготовки выпускника вуза. Традиционная система повышения квалификации не способствует развитию профессионализма педагога из-за скрытости, искусственной изолированности от потребителя образовательных услуг, информационно-инструктивного, личностно-отчужденного характера взаимодействия с педагогом.

Практика организации устойчивых региональных систем развития профессионализма педагога показывает, что функциональным центром самоорганизации ее подсистем в единую, перспективную образовательную структуру выступает

профильный факультет вуза. Потенциальная необходимость специалистов по подготовке будущих педагогов дошкольного и начального образования в мониторинге качества готовности старших дошкольников и младших школьников к самообразованию в среднем звене школы, систематизм профессиональных новаций делает вуз центром управленческой вертикали региональной системы развития профессионализма педагога. Продуктивный вариант такой системы, отражающий региональную специфику целостного образовательного процесса в Забайкальском регионе страны, разработан в концепции развития профессионализма педагога. Данная концепция отражает специфику культурных традиций, особенностей производственно-экономической и социальных сфер жизнедеятельности региона; сложившиеся традиции в системе начального образования и подготовки учителей; условия согласования и интеграции прогрессивного развития научно-педагогического потенциала педагогических колледжей области и новаторских школ.

Разработанный в концепции механизм интеграции и координации деятельности региональных подсистем целостного развития профессионализма педагога посредством системного информационного взаимодействия позволяет согласовывать

• позиции планирования актуальных направлений функционирования всех подсистем (соучастие в прогнозировании развития и саморазвития, поддержка в выборе адекватного учебно-методического обеспечения);

• контролирующие действия (оказание помощи в сборе и анализе фактических данных о качестве функционирования данных подсистем и своей собственной, соучастие в разработке методик, критериев контроля и самоконтроля, организация взаимоконтроля);

• процессы принятия решений образовательными подсистемами по поводу реагирования на качественные показатели функциональной готовности детей к переходу в очередную возрастную группу детского сада, возрастной класс начальной школы и обучению в среднем звене школы (поддержка в выборе методов и критериев принятия определенных решений, анализ примеров таких решений в ретроспективном плане, анализ возможных реакций внешних подсистем – дошкольного воспитания и образования в среднем звене школы и внутренних реакций методических объединений воспитателей ДОУ, учителей начальной школы разного уровня, преподавателей постдипломного образования, преподавателей вуза на инновационные и традиционные действия и их комбинации;

мониторинг инноваций системы реформирования начальной школы и высшего педагогического образования).

Предварительная диагностика качества становления педагогов-профессионалов в Забайкальском крае в сравнении с другими регионами выявила многообразие его форм и многовариативность направлений развития, а также наиболее проблемные области, сдерживающие продуктивное становление педагогов дошкольного и начального образования.

Это обусловило выделение доминантных стратегических линий подготовки будущего педагога: освоение интегрированной специальности – воспитатель дошкольного учреждения – учитель начальной школы, снимающей проблему обеспечения преемственности дошкольного и школьного образовательных звеньев; усиление интеграции психологической и педагогической подготовки за счет выведения психологического знания в более широкий контекст, позволяющий будущему педагогу диагностировать, проектировать, конструировать, корректировать мыслительные, мотивационные, эмоциональные, волевые процессы в специфической структуре учебной деятельности старшего дошкольника и младшего школьника в каждой возрастной группе детского сада, в каждом возрастном классе начальной школы; применение акмеологических технологий теоретической и практической подготовки будущего специалиста, интенсифицирующих процесс его педагогического становления за счет проектирования самими студентами усложняющихся форм самообразовательной деятельности в перспективе всего образовательного цикла в вузе; регулирование процесса профессионального отбора в ходе профориентационной работы в школах Забайкальского края, согласование планов и образовательных программ педагогических колледжей края и профильного факультета педагогического университета, обеспечивающих многоступенчатость профессионального образования.

Отслеживание динамики становления профессионализма выпускников показывает, что интегрирование специализаций подготовки будущего педагога повышает его конкурентоспособность на рынке профессионального труда. Такие специалисты быстрее преодолевают барьеры профессионального роста, связанные с диагностикой, проектированием, организацией содержания образования и форм педагогической коммуникации в средства продуктивного самообразования и самоконтроля старшего дошкольника и младшего школьника.

Диагностико-технологическая реализация обратной связи с выпускниками факультета осуществляется через курсы повышения квалификации педагогов, в рамках которых преподаватели вуза реализуют программы выявления педагогом дошкольного и начального образования творческих ресурсов интенсивного профессионального саморазвития, в процессе осмысления достоинств и недостатков собственной педагогической деятельности с последующим проектированием динамики профессионального роста. Особое внимание уделяется специфике развития профессионализма педагога в социуме районного центра и села.

Опытно-экспериментальная база факультета включает экспериментальные площадки в районах края. На их основе модернизируются и реализуются вариативные программы интегрированных и дифференцированных форм непрерывного воспитания дошкольников и развивающего обучения младших школьников. Их содержательной основой выступает целостная программа интеллектуально-художественного, творческого развития личности дошкольника и ученика начальной школы, разработанная Д.И. Воробьевой.

Система профессионального образования призвана интенсифицировать процесс созидательного становления профессионализма педагога в рамках региональной образовательной системы. Ориентация на планирование и контроль качества становления профессионализма педагога подразумевает согласованность этих функций в каждой образовательной подсистеме посредством информационного обеспечения.

Значимость этапа образовательно-педагогической подготовки в целостном маршруте профессионализации педагога анализировалась исследователями с позиций овладения основами методологической, теоретической, технологической культуры (Е.В. Бондаревская, К.М. Дунай-Новикова, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, А.В. Посмитный, Н.В. Путилина, Е.Н. Шиянов и др.). Большинство авторов приходит к выводу, что фактором, интенсифицирующим процесс профессионализации педагога, выступает вычленение вуза в качестве интегратора всех подсистем профессионализации педагога.

В условиях подсистемы профессионально-педагогической подготовки становление профессионализма педагога предполагает овладение будущими педагогами дошкольного и начального образования стандартными и инновационными технологиями развития старших дошкольников и младших школьников средствами дисциплин, предусмотренных ФГТ ООП

ДО и ФГОС НОО. В свою очередь управление качеством становления профессионализма на этом этапе регулируется ФГОС высшего профессионально-педагогического образования. Критерий качества профессионального образования будущего педагога измеряется показателями его становления как специалиста, способного проектировать алгоритмы эффективной самообразовательной и самоконтролирующей деятельности старших дошкольников и младших школьников в определенных дидактических циклах.

Организация преподавателями высших учебных заведений широких сравнительных наблюдений студентов за опытом высокопродуктивной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования позволяет будущим педагогам в процессе осмысления чужого опыта дифференцировать реализуемые продуктивные приемы развития самообразования и самоконтроля старших дошкольников и младших школьников и интегрировать их в альтернативный проект собственной профессиональной деятельности. Система целенаправленных наблюдений за работой высокопродуктивных педагогов позволяет студентам выявлять во всем многообразии индивидуально выраженных стилевых проявлений профессионализма повторяющиеся элементы, содержащие автоматизмы (системы профессиональных навыков), обеспечивающие производство собственных творческих технологий, совокупность которых выявит направленность акмеологической стратегии профессионального образования будущего педагога.

Критерий качества развития профессионализма преподавателя вуза соизмеряется с его готовностью анализировать качество творческих возможностей абитуриентов к овладению определенными аспектами развития познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников; отбирать на этой основе и структурировать фундаментальное содержание образовательных программ по определенным дисциплинам общепредметного, педагогического блоков, блока предметных технологий, интегрированной системы педагогической практики в соответствии с выделенными и проанализированными проблемными зонами в педагогической деятельности выпускников вуза; проектировать учебно-методические комплексы в соответствии с темпоритмами реализации студентами акместратегий продуктивной подготовки; эффективно сочетать основные направления научно-исследовательской деятельности с искусством развития у будущих специалистов аналитических и прогностических компетенций относительно проявлений самообразовательной и

самоконтрольной деятельности младших школьников; создавать технологии проектирования продуктивных авторских систем деятельности, включающих обучение студентов проектированию собственных систем в расчете на их будущую продуктивность.

Для интенсификации процесса выстраивания студентом собственного маршрута профессионального самообразования образовательные программы по всем дисциплинам должны содержать измерительные шкалы, позволяющие ему ориентироваться относительно ведущих критериев и показателей оценивания преподавателями вуза качества его профессиональной подготовки, чтобы самому контролировать качество их реализации. Вместе с тем, данные программы должны содержать измерительные шкалы, позволяющие студенту оценить качество познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников с привлечением содержания определенной дисциплины. Такие шкалы выполняют функцию идеализированных моделей, путей самосовершенствования студентов и преподавателей вуза. Совокупность перечисленных компонентов образовательной программы способствует конкретизации определения целей развития субъектов профессионально-педагогического образования, тех способностей, качеств личности и деятельности будущих педагогов, которые появляются в процессе освоения данной программы, включая их представление о содержании, видах, формах, средствах, структуре взаимосвязанной воспитательной, учебной и педагогической деятельности.

Критерием качества развития «выпускающей» кафедры факультета становится степень согласования профессиональных образовательных программ по отдельным дисциплинам в целостную программу подготовки специалистов, достигающих на начальных этапах педагогической деятельности стабильных результатов в познавательном саморазвитии старших дошкольников и младших школьников. Согласование программ предполагает их системное структурирование, педагогическую интеграцию и логическую дифференциацию на основании принципов междисциплинарности, квалиметрической обоснованно сти и интенсификации обучения на отдельных ступенях, уровнях образования; применение современных информационных технологий образования; взаимодополнение технологий, раскрывающих сущность познавательного самообразования детей средствами разных областей знаний. Каждая программа подготовки специалиста включает комплекс специфических акметехнологий эффективного осмысления и освоения студентом рациональных приемов стимулирования

старших дошкольников и младших школьников к проявлению актов самообразования и самоконтроля средствами определенной области знаний, а также технологий интеграции, реализуемых параллельно систем коммуникативного, математического, экологического, художественного развития дошкольников и систем обучения младших школьников математике, русскому языку, естествознанию и т. д. в единую, целостную систему познавательного саморазвития старших дошкольников и школьников. Мерой качества такой подготовки выступают содержательные и динамические аспекты перерастания информационного багажа студентов в основу исследовательской программы, реализуемой им в дипломном исследовании.

Продуктивная подготовка педагога предполагает сложный информационный, коммуникативный, организационный процесс, результат которого зависит от устремленности всех подразделений факультета

• на подготовку «конкурентоспособного» специалиста, востребованного современной системой дошкольного и начального образования, способного на основе синтеза межпредметного содержания, знания ДОУ, начальной школы целостно стимулировать ребенка к самообразовательной и самоконтрольной в значимых на данном этапе областях познавательной деятельности;

• на стирание границ между общим и профессиональным образованием;

• на интеграцию учебно-методических моделей, разработанных кафедрами, в целостную, обусловленную региональной спецификой, программу профессионализации будущего педагога дошкольного и начального общего образования;

• на разработку концептуальных положений содействия тенденциям профессионального самообразования студентов и преподавателей.

Ведущими принципами согласования программ обучающей деятельности преподавателей и индивидуальной программы подготовки будущего педагога выступают

• возрастание диагностичности в постановке целей и оценке результатов профессионального самосовершенствования на взаимосвязанных этапах ранней, базовой и заключительной подготовки;

• мониторинг успешности учебной деятельности будущих педагогов дошкольного и начального общего образования на данных этапах обучения в соответствии с качеством

соорганизации студентом целей профессиональной подготовки по данной специальности, компонентов содержания вузовского образования;

• оптимизация индивидуально-креативного начала профессионального самосовершенствования педагога;

• определение тематики научно-исследовательской деятельности студентов в соответствии с реальными проблемами становления готовности детей к самообразовательной и самоконтрольной деятельности;

• подбор высоко-, средне-, малопродуктивных педагогов для сравнительного наблюдения, анализа, оценки;

• организация программы наблюдений за деятельностью педагогов разных уровней продуктивности в ходе педагогической практики;

• поиск студентом экономных и продуктивных форм познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников средствами разных областей знаний.

Диагностика качества педагогической деятельности молодых педагогов показывает, что нерационально растянутый период профессиональной адаптации обусловлен рассогласованием целевых установок образовательных программ по курсам теоретической, технологической подготовок и организацией педагогической практики будущих педагогов дошкольного и начального общего образования. В комплексных исследованиях качества становления профессионализма педагогов, осуществленных Н.В. Кузьминой, выявлено, что на начальном этапе профессионального пути педагога доминируют организаторские и коммуникативные способности. Их творческая реализация позволяет молодому педагогу накопить большое количество противоречивых фактов речемыслительного развития старших дошкольников и младших школьников, не соответствующих представлениям молодого педагога. В данном случае ориентиром в становлении профессионализма становится ответственность педагога, ориентирующая его на многоуровневый самоконтроль и самооценку собственных действий и ответной реакции ребенка. Установка на постоянный самоконтроль способствует становлению аналитических способностей педагога как основания развития профессионализма.

Качество проектирования и освоения педагогом продуктивной профессиональной деятельности зависит от характера его взаимоотношений с системой повышения квалификации. Умение педагога выстроить перспективную линию непрерывного постдипломного профессионального образования

представляет значимый фактор становления его профессионализма. Их взаимодействие не должно замыкаться на уровне итогового, одностороннего оценивания качества труда педагога, а должно приобрести характер взаимосодействия достижению искомого конечного результата, максимальной самоорганизации отдельных компонентов для достижения единого результата.

Востребованность педагогом специального инструментария, позволяющего осуществлять комплексную согласованную оценку деятельности всей образовательной системы, ее составных частей и прежде всего самооценку качества развития профессионализма, диктует целевые установки функционирования подсистемы повышения квалификации педагога. Их суть состоит в выявлении и систематизации всего многообразия программ обучения старших дошкольников и младших школьников, реализуемых в данном регионе, а также в создании содружества с региональными органами управления образованием ориентационных концепций развития дошкольного и начального образования, учитывающих наиболее актуальные аспекты народной педагогики, региональные особенности культурной и социальной среды, влияющие на развитие самообразовательных и самоконтролирующих актов познавательной деятельности дошкольников и школьников.

Приоритетными задачами функционирования региональных систем повышения квалификации становится не столько организация процедуры аттестации педагогов на более высокую квалификационную категорию, сколько развитие оценочной, квалиметрической культуры педагога. В ее основе лежит накопление фонда показателей, несущих объективную информацию о качестве педагогической деятельности, создание и апробация измерительных шкал, позволяющих педагогу осуществлять самодиагностику уровня развития профессионализма. Самостоятельное выявление наиболее проблемных «зон» при реализации каждого годичного образовательного цикла дошкольного и начального образования становится базой проектирования профессиональной деятельности педагогами разных уровней продуктивности.

Подготовка педагога к познавательному саморазвитию детей в условиях системы повышения квалификации выступает как акмеологическая система сопровождения педагога, саморегулирующаяся в соответствии с акцентированностью реальных проблем познавательного саморазвития детей. Она инициирует педагога на самостоятельное выявление причин недостаточной готовности старших дошкольников и младших

школьников к эффективным проявлениям самообразования и самоконтроля.

Установленные сущностные причинно-следственные закономерные связи между объективным критерием продуктивного становления региональной системы развития профессионализма педагога, выраженным количественно-качественными показателями готовности старших дошкольников и младших школьников Забайкальского края к познавательному саморазвитию в среднем звене школы и отдельными компонентами данной системы, выявляют качественные характеристики ее функционирования. В целом это позволяет перевести все структурные и функциональные подсистемы развития профессионализма педагога на принципы саморегулирующего функционирования, динамичного развития и ситуативного реагирования на результаты вхождения младшего школьника в образовательную среду среднего звена школы.

Мониторинг качества пластичности развития профессионализма педагога на отдельных этапах позволил выделить ведущие тенденции созидательного развития всей системы профессионализма педагогов дошкольного и начального образования Забайкальского края, которые приобрели в русле рассматриваемой концепции статус акмеологических закономерностей. Их содержание подтверждает, что «акмеологические закономерности продуктивного функционирования всего образовательного пространства – это закономерности согласования действий» субъектов многоуровневого управления системой становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования.

К группе закономерностей согласования внешних подсистем становления профессионализма педагога отнесены:

1. Закономерность релевантности (соответствия) структурных, функциональных, динамических компонентов внешних подсистем развития профессионализма педагога качеству готовности выпускников дошкольного учреждения, начальной школы к познавательному саморазвитию в среднем звене общеобразовательной школы. Проявления данной закономерности регулируются системой следующих принципов:

✓ выделение ведущего критерия системного управления качеством становления профессионализма педагога – уровневых проявлений соответствующей готовности детей;

✓ интеграция региональных подсистем становления профессионализма педагога на базе системообразующего центра

– факультета вуза, осуществляющего подготовку будущих специалистов в области формирования основ познавательного саморазвития детей;

✓ согласование программ образовательно-профессиональных учреждений, обеспечивающих продуктивное становление профессионализма педагога в рамках его образовательно-профессионального маршрута на основе данных мониторинга соответствующей готовности детей;

✓ диагностика и анализ качества исходного состояния системы развития профессионализма педагога в целом и ее отдельных подсистем;

✓ выбор, прогнозирование и поэтапное планирование экономных, рациональных, продуктивных стратегий становления профессионализма на отдельных этапах развития системы, субъектами которой выступают воспитатели, учителя, старшие дошкольники, младшие школьники, их родители, студенты, педагоги высшей школы, специалисты в области повышения квалификации педагогов;

✓ согласование стратегий образовательных подсистем поэтапной профессионализации педагога с качеством его профессиональной позиции (доминированием определенного комплекса профессиональных функций – ролей) в отношении выявления и нивелирования проблемных «зон» познавательного саморазвития дошкольников и школьников на протяжении всего профессионального пути.

2. Закономерность непрерывности становления компонентов профессионализма в рамках профессионально-образовательного маршрута педагога. В группу ведущих принципов, регулирующих проявления данной закономерности, вошли

✓ раннее «допрофессиональное» самоопределение выпускников школы через осмысление и «опробывание» собственных возможностей в области развития младших школьников средствами образования;

становление профессиональной компетентности будущего педагога в процессе отбора продуктивных форм самообразовательной и самоконтрольной деятельности детей по всем направлениям образования и здоровьесберегающих технологий становления детей как субъектов познавательного саморазвития;

✓ профессиональная мобильность педагогов дошкольного и начального общего образования относительно возможностей обогащения собственной программы познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников;

✓ изучение меры повышения качества развития профессионализма педагога по оценке результатов его становления на каждом этапе в сравнении с фактами более и менее продуктивного развития;

✓ обеспечение диагностико-технологической преемственности четырехлетнего образовательно-функционального цикла начальной школы с этапом дошкольного детства и средним звеном общеобразовательной школы.

3.2. Критерии развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования

Поиск закономерностей (наиболее значимых причин, движущих сил), обеспечивающих достижение педагогами разных уровней готовности к содействию познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников требует ориентации на определенную систему критериев, регулирующих качество развития профессионализма.

Структурно-результирующий критерий регламентирует процесс дифференциации совокупности педагогов по уровням продуктивности педагогической деятельности. Выделение группы высокопродуктивных педагогов осуществляется в соответствии со следующими показателями:

• соответствие периода «психосохранного» становления основных проявлений готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию четырехлетнему образовательному циклу начальной школы;

• проявление показателей высшего прогрессивно-творческого уровня готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию у подавляющего большинства учащихся;

• точность построения и решения диагностических задач, связанных с вычленением реальных проблемных зон восприятия и усвоения знания дошкольниками и школьниками;

• надежность применения психолого-педагогического инструментария, позволяющего педагогу быстро, не меняя общей структуры занятия, урока, осуществлять измерение качества становления эффективных способов самообразования и самоконтроля;

• стабильность, гарантированность проявлений показателей готовности ребенка в нескольких циклически повторяющихся образовательно-функциональных циклах, их адекватность нормативным параметрам ФГТ ООП ДО, ФГОС НОО;

• низкая зависимость процесса становления готовности детей от широко варьируемых, внешних обстоятельств труда: переход с трехлетнего образовательного цикла на четырехлетний, «навязывание» широко «рекламируемых», «психозатратных» для дошкольников и школьников, псевдоинновационых технологий обучения, низкой социально-экономической «защищенности» педагогов дошкольного и начального общего образования и т. д.;

• креативность как проявление хорошо развитой логики диагностического и проективного мышления педагога, интуиции, гибкости восприятия всего многообразия форм познавательного самообразования и самоконтроля, реализуемых детьми.

Коллективно-созидающий критерий отражает влияние профессионально-развивающей, экспериментальной среды на качество вовлечения педагога в инновационный процесс становления компонентов готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному самообразованию. Значимым показателем данного критерия выступает качество педагогического менеджмента на уровне управления, методического объединения педагогов. Совокупность таких показателей Б.Г. Ананьев рассматривал как «события окружающей среды», Л.С. Выготский – как «социальную ситуацию развития», Л.И. Анциферова – как «средовые факторы». Важными условиями становления профессионализма педагога выступают:

• обеспечение оптимального фона для развития педагогического творчества всех членов педагогического коллектива (личностная ориентация при принятии внутришкольных управленческих решений, уменьшение объема рутинных компонентов, «сопутствующих» педагогической деятельности; обеспечение доступа к компьютерным источникам информации, предоставление права на поиск);

• установление личностных отношений, обеспечивающих единство поиска членов коллектива, заинтересованное отношение руководителей ДОУ и школы к педагогическому творчеству педагогов;

• снижение уровня «официоза» при проведении педагогической экспертизы, опора на самоэкспертизу;

• налаживание сотрудничества, а не соперничества, направленного на формирование высокого духовного настроя в организации жизнедеятельности ДОУ и начальной школы (символика, организация акций духовно-нравственного осмысления детьми значимых аспектов труда педагога, функционирование детских организаций и т. д.).

Система субъективно-функциональных критериев фиксирует качество связей между достигаемым педагогом уровнем педагогической деятельности и совокупностью личностных, деятельностных, индивидуальных проявлений профессионализма. Ученые акцентируют внимание на специфике «преломления» структурно-результирующих и когнитивно-созидающих факторов сквозь призму внутренних условий, а также на темпах

обратимости и направленности процессов интериоризации и экстериоризации ведущих проявлений профессионализма.

Субъективно-функциональные факторы отражают качество выраженности таланта педагога в области становления алгоритма самообразовательной и самоконтрольной деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, его общих и педагогических способностей стимулировать развитие общепознавательных действий как способов самообразования, его компетентности в области интегрированного содержания математического, лингвистического, естественно-научного знания, позволяющей дифференцированно решать задачи познавательного саморазвития старших дошкольников и младших школьников в различных областях познания.

Иерархическая соорганизация выделенных критериев осуществляется в соответствии с их возможностью регулировать процессы, направленные на

• самостоятельное обретение ребенком продуктивной, индивидуально выраженной структуры учебной деятельности в соответствии с развертыванием специфических, эффективных, постоянно усложняющихся структур речемыслительных (познавательных) действий;

• развитие у детей рефлексии (позитивной самооценки) своего речевого развития, регулирующей самообразовательный процесс, осмысление самообразовательных функций как способов, активизирующих развитие разнообразных, усложняющихся форм самообразования;

• включение отдельных общих познавательных действий ребенка в состав морально-нравственных, ответственных поступков, проявляющихся в уважении к себе и другим, терпимости, способности ребенка к сопереживанию;

• становление речевых актов не только на уровне воспроизведения учебных образцов, но и их творческого переосмысления, созидания индивидуальных, оригинальных, неповторимых форм речевой деятельности как усложняющихся актов самообразования и самоконтроля при освоении содержания разных областей знаний.

Проникновение в закономерности профессионального развития педагогов дошкольного и начального образования требует выделения совокупности более частных субъективно-функциональных критериев разной степени обобщенности, оптимально фиксирующих качество (продуктивность) такого развития. Сложность вычленения этих критериев обусловлена целостными проявлениями профессионализма личности и

деятельности педагога, связанными с интегрированной сущностью педагога как индивида, личности, индивидуальности (Б.Г. Ананьев).

Функциональные «органы» профессионализма педагога, закономерно детерминирующие проявления самообразовательной и самоконтрольной деятельности детей, имеют разную природу и механизмы функционирования.

Основанием к поиску специфических закономерностей становления профессионализма педагогов разного уровня продуктивности является накопление сравниваемых между собой, статистически значимых фактов проявления педагогами способности формировать эффективные, природосообразные алгоритмы самообразовательной и самоконтрольной деятельности.

Общие подходы к установлению закономерностей развития профессионализма педагога были обоснованы Н.В. Кузьминой. Ею выявлены наиболее существенные связи между уровнем мастерства педагога и отдельными компонентами профессионализма. К наиболее значимым факторам, обеспечивающим высокий уровень мастерства педагога, она отнесла умения в области воспитания личностных качеств детей, выраженную систему работы педагога, ответственное отношение к делу, наличие педагогических способностей, умение устанавливать правильные взаимоотношения с детьми.

Такие связи носят объективный характер, поэтому они рассматриваются как общие инварианты развития профессионализма педагогов дошкольного и начального образования, закономерно обусловливающие высокую продуктивность и стабильность профессиональной деятельности педагога. В исследовании механизмов профессионального развития педагогов дошкольного и начального образования они учитываются как аксиоматические, поскольку уже доказаны большим количеством исследований. Вместе с тем, они выступают ориентирами в поиске закономерных связей между определенными уровнями продуктивности педагогической деятельности и качеством выраженности отдельных личностных и деятельностных проявлений профессионализма педагога.

Основанием к конструированию интегративных качеств личности и деятельности профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования служат

✓ представления Е.А. Климова о системной организации психики, сознания и деятельности, включающей следующие компоненты: 1) свойства человека как целого (индивидные, субъектные, личностные, индивидуальные), специфические

черты, отраженные в общих; 2) праксис профессионала; 3) гнозис профессионала; 4) информированность профессионала; 5) психодинамику профессионала, психологические трудности профессии; 6) осмысление возрастно-половой принадлежности к требованиям определенной специальности;

✓ позиция С.Д. Смирнова относительно модели взаимосвязанных структур образа мира, объединяющей «триадичность проявлений сознания»: слой чувственной ткани (сенсорно-перцептивный уровень сознания), слой значений (интеллектуальный уровень сознания), слой личностных смыслов (личностный уровень), и «триадичность проявлений деятельности»: деятельность, действие, операция;

✓ понимание Ю.В. Громыко структурной организации личности и деятельности педагога как «сложного единства мышления, коммуникации и действия, «прошитого» рефлексивными и понимающими отношениями и связями».

Внутренне– или самодетерминированные зависимости как определенные «события поведения» (А. Бандура); «поступки-события» (Н.А. Логинова); «события внутренней жизни» (К.А. Абульханова); «проявления свойств личности, особенно мышления» (А.В. Петровский) обусловливают качество развития компонентов педагогического опыта, его деятельностных составляющих, проявлений ценностно-мотивационно-волевой сферы личности педагога, показателей его профессионального здоровья. Они образуют интегрированную группу критериев, внутренних оснований качества профессионального саморазвития.

Ввиду многогранности, «сложнодетерминированности» проявлений профессионализма деятельности и личности учителя за основу систематизации субъективно-функциональных критериев принята система инвариативных взаимосвязанных признаков становления педагога, «достаточный уровень развития которых обеспечивает творческую готовность педагога к самодвижению в направлении поиска средств эффективного познавательного саморазвития учащихся» (Н.В. Кузьмина).

В качестве системных детерминант, своеобразных комплексов субъективно-функциональных факторов (причин), обусловливающих становление профессионализма, выступают те его деятельностные и личностные составляющие, которые направлены на поэтапное, эффективное становление речемыслительных навыков старшего дошкольника и младшего школьника и формирование устойчивой структуры его учебной деятельности как базовых основ самообразования и самоконтроля

в среднем звене школы.

Анализ исследований в области педагогической акмеологии и педагогической психологии позволил выделить три группы системных критериев второго порядка, объективно фиксирующих проявления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования.

Деятельностно-процессуальные критерии фиксируют качество функционирования профессиональной компетентности и умелости педагога в области решения системы педагогических задач разных классов, обусловливающих последовательность вызревания ведущих компонентов готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию.

Концепция профессионализма и продуктивности созидательной деятельности дает возможность выделить ряд взаимосвязанных понятий, объясняющих специфику развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования.

Понятие «профессионализм деятельности» введено в научный категориальный аппарат акмеологии Н.В. Кузьминой. Данная категория позволяет качественно оценить педагога со стороны продуктивности его труда, т. е. проявлений уровня его компетентности и умелости владения современными алгоритмами, технологиями восприятия детьми разных видов учебной информации, ее переосмысления и усвоения, а также становления устойчивой структуры учебной деятельности. Проявления профессионализма деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования выделяются в качестве ведущих показателей профессиональной квалификации.

Ценный опыт выделения критериев, фиксирующих проявления профессионализма деятельности педагога, адекватных целям речемыслительного развития младших школьников, разрабатывались Б.Г. Ананьевым, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львовым, А.А. Люблинской, М.М. Разумовской и др. В контексте их исследований наиболее актуальными признаками профессионализма деятельности педагога выступают его компетенции и профессиональные умения в области развития таких природосообразных, рациональных проявлений устной и письменной речи, которые являются регуляторами учебной деятельности и позволяют детям самим планировать, организовывать, контролировать процесс собственного учения.

Специфика решаемых педагогом акмеологических задач связана с диагностикой, анализом, прогнозированием, планированием, организацией и самоконтролем качества

гетерохронного становления элементов когнитивно-коммуникативного, мотивационно-смыслового и деятельностно-практического блоков готовности старшего дошкольника и младшего школьника к познавательному саморазвитию.

В группу личностно-профессиональных критериев объединены проявления личностных качеств педагога, инициирующие ребенка на поиск, анализ, прогнозирование, проявление усложняющихся форм познавательного самообразования и самоконтроля средствами адекватно сконструированных элементов содержания ведущих областей знаний.

Данная группа критериев вычленяет совокупность условий «становления личности субъектом деятельности», т. е. вызревание созидательной психической сферы педагога, проявления которой обусловлены его жизненными смыслами, перспективами непрерывных профессиональных достижений. Направленность и объем предполагаемых профессиональных достижений в большой степени детерминированы условиями семейного воспитания будущего педагога, его стратегиями овладения основами дошкольного и школьного образования, факторами получения специфической профессионально педагогической подготовки, связанной с обучением дошкольников и младших школьников. В «достартовый» период становления будущего педагога происходит развитие ведущих «профессионально важных качеств личности», направляющих многообразные проявления его компетентности в область поиска условий интенсивного развития ребенка.

К группе профессионально важных качеств личности педагога, «влияющих на эффективность деятельности по ее основным показателям» (В.Д. Шадриков), предопределяющих и регулирующих достижение высокопродуктивного результата самообразовательной и самоконтрольной деятельности дошкольников и школьников, относятся такие симптомокомплексы личностных качеств педагога, которые интегрируют всю архитектонику его способностей, мотивов, установок на мобилизацию, настраивание, самодвижение, рекомбинирование, гармонизацию ведущих системных блоков соответствующей готовности детей.

Критерии данной группы обусловливают разнопорядковые проявления мотивационно-волевого, когнитивно-коммуникативного и действенно-практического блоков готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию, и на разных уровнях сформированности профессионализма они реализуются по-

разному. Б.Ф. Ломов писал по этому поводу: «Многоуровневость психического развития заставляет полагать, что управляющие им закономерности имеют разный порядок. Есть, по-видимому, закономерности общие, действующие на всех уровнях и во всех подсистемах. Их действие для разных уровней (подсистем) в силу различия условий проявления различно. Есть также закономерности и специфические, относящиеся только к данному уровню (подсистеме)».

К числу ведущих, личностно обусловленных критериев, фиксирующих проявление активной, преобразовательной профессиональной позиции педагога, отнесены

✓ мировоззренческие позиции, связанные с осмыслением сущности образовательной и самообразовательной деятельности ребенка на этапе «активного освоения окружающего мира» (Э. Эриксон), отношение к самообразовательной и самоконтрольной деятельности детей как к универсальной ценности личности ребенка, ведущему способу его творческой самореализации в детском саду, в среднем звене школы, а также на всех последующих этапах жизнедеятельности;

✓ осознание педагогом профессионального престижа педагога дошкольного и начального образования в соответствии с качеством готовности его выпускников дифференцированно применять общие познавательные процессы (слушание-говорение-чтение-письмо) в качестве средств самообразования и самоконтроля по отдельным дисциплинам естественнонаучной, гуманитарной и других предметных областей;

✓ потребности самореализации профессионального «Я» в качественных проявлениях когнитивно-коммуникативной, мотивационно-волевой и действенно-практической сферах готовности детей к познавательному саморазвитию;

✓ стремление к непрерывному расширению круга профессиональных установок на отбор, анализ, реконструкцию, комбинирование, проектирование и реализацию таких технологий, техник, алгоритмов речемыслительного развития детей по отдельным областям знаний, которые соразмерны индивидуальным возможностям детей, способствуют максимальному преобразованию процесса обучения в регулируемые ребенком непрерывные процессы познавательного самообразования и самоконтроля;

✓ ответственность за качество проявления самообразовательной и самоконтрольной деятельности как способов вариативного познавательного саморазвития детей на последующих этапах образования. Этот критерий связан с функцией контроля, регуляции, управления качеством тех

личностных проявлений педагога, которые наиболее активно воздействуют на постоянное, прогрессивное, личностно «соразмерное» преобразование компонентов готовности старшего дошкольника и младшего школьника к самообразованию и самоконтролю, стимулирующих школьников к актам непрерывного познавательного самодвижения;

✓ актуализация мотива, связанного с содействием достижения каждым ребенком индивидуально выраженных вершин познавательного саморазвития, стремлением к выявлению у каждого ребенка рационального, эффективного способа восприятия вербальной, наглядно-знаковой и наглядно-образной информации, способов их взаимокомпенсационного возмещения. Этот мотив, с одной стороны, связан с безусловной любовью, эмпатийной чувствительностью педагога к проблемам речемыслительного развития дошкольников и школьников со специфической акцентуацией характера, преодолевающих кризисный период развития в 7 лет: с астеноневротическими чертами характера гиперактивных детей; с чертами сенситивности; с чертами эгоцентрического, демонстративного типа; с чертами тревожности и «застреваемости»; с синдромом цикличности; с чертами чрезмерной возбудимости; с синдромом лабильного типа; с синдромом конформизма и т. д. Таким образом, данный мотив включает элементы адекватного отражения учителем специфики восприятия окружающего мира детьми с различной акцентуацией характера, осмысления качественных и количественных характеристик процессов понимания и преобразования разных источников учебной информации. С другой стороны, данный мотив связан с контролем, оценочной позицией, ответственностью педагога;

✓ повышение общей креативности личностных качеств педагога, позволяющих ему находиться в состоянии мобилизационной готовности стимулировать ребенка на новые, эффективные, «природосообразные», скрытые от него способы восприятия и усвоения информации;

✓ стремление к постоянному преодолению профессиональных барьеров, связанных прежде всего с анализом большого количества аналитических и прогностических задач в области поиска оптимальной траектории становления продуктивной структуры познавательной деятельности каждого ребенка. Данный мотив востребует высокий уровень педагогической антиципации (С.Ф. Жуйков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), лежащей в основе педагогического прогнозирования качества проблемных зон становления речемыслительных навыков старшего дошкольника и младшего

школьника, нравственных основ познавательного самообразования и самоконтроля.

Следующую группу составляют показатели индивидно-типологического критерия, регулирующие специфическую чувствительность (способности) педагога

✓ к индивидным, личностным, индивидуальным проявлениям речемыслительного развития детей, к продуктивной организации процесса становления основных познавательных действий дошкольника и школьника средствами разных областей знаний;

✓ к процессу и результату собственной деятельности;

✓ к специфической образовательной среде ДОУ и начальной школы, складывающейся из особенностей содержания образования и продуктивных способов коммуникации детей с источниками информации.

Значимость валеологического аспекта продуктивности профессиональной деятельности педагога отмечается в исследованиях В.В. Колбанова, Г.К. Зайцева, М.Г. Колесниковой и др. В.Г. Максимова отмечает семь значимых аспектов профессионального здоровья педагога: духовно-нравственное, физическое репродуктивное, эмоциональное, умственное, личностное и социальное.

Комплексный подход к оценке профессионального здоровья педагога позволяет рассматривать это проявление профессионализма через адекватность процессов созревания, стабилизации и преобразования регуляторных функций организма педагога, его физического, психического и социального благополучия процессам природосообразного речемыслительного развития старших дошкольников и младших школьников, через качество внутреннего «энергопотенциала» педагога, способного активизировать продуктивное становление общепознавательных способностей детей.

В самом начале профессионального пути показатели профессионального здоровья педагога связываются с обеспечением прежде всего эффективной реализации коммуникативных и организаторских способностей (Н.В. Кузьмина). На последующих этапах профессиональной биографии педагога показатели профессионального здоровья отражаются в качестве аналитических и прогностических умений, позволяющих ему заблаговременно «предупреждать и направлять уклонения и недочеты в процессе саморазвития ребенка» (П.Ф. Каптерев). В качестве механизма регуляции проявлений профессионального

здоровья на отдельных этапах педагогического маршрута выступает самооценка (рефлексия) педагогом своего соматического и психического здоровья как необходимого условия гармоничного становления мотивационноволевой сферы готовности детей к познавательному самообразованию и самоконтролю.

Акмеологический подход к анализу механизмов взаимодействия критериев, обусловливающих продуктивное развитие профессионализма педагога, основывается на методологическом принципе детерминизма С.Л. Рубинштейна, в соответствии с которым определяется их иерархическая совокупность. Данная совокупность может быть исследована в качестве функциональной модели, акмеологического инварианта профессионального развития педагога.

3.3. Сущность образовательно-функционального цикла становления профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования

Акмеологический подход, реализуемый в исследовании представителей научной школы Н.В. Кузьминой (Л.В. Колушева, Л.Д. Мальцева, А.Р. Якобчук и др.), дает ориентир к структурированию критериев развития профессионализма педагогов дошкольного и начального образования через выделение проблемных областей их деятельности.

В исследованиях, посвященных специфике становления разных аспектов профессионального мастерства педагога (В.В. Зайцев, М.В. Николаева, Т.С. Рожок и др.), отмечается, что, имея изначально значимые отличия в проявлениях профессионально-личностных качеств, педагоги продумывают и реализуют сходные стратегии речемыслительного развития детей. Взаимокомпенсация особых проявлений профессионального мышления выводит их на сходные образы высшего, высокого, среднего и минимального уровней готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному самообразованию и самоконтролю, они выстраивают сходные перспективные линии развития общепознавательных речевых действий, пользуются сходными технологиями становления разных видов речевой деятельности, применяют сходные технологии становления самоконтрольной деятельности детей.

Подобная типизация является отражением закона больших чисел, в соответствии с которым совокупное действие множества индивидуально выраженных личностно обусловленных факторов становления профессионализма приводит в условиях необходимости обеспечения ФГТ ООП ДО и ФГОС НОО к результату, почти не зависящему от случая, т. е. имеющему закономерный характер.

Это свидетельствует о возможности и необходимости выделения определенных инвариативных, алгоритмических циклов в развитии профессионализма педагога адекватно этапам возрастания продуктивности его целенаправленной деятельности на разных уровнях образовательно-функционального цикла:

• формирования элементарных, отдельных самообразовательных и самоконтрольных действий ребенка при изучении различных областей знаний;

• становления структуры самообразовательной и самоконтрольной деятельности по окончанию каждого класса начальной школы;

• становления познавательного саморазвития в непрерывном образовательном процессе ДОУ, в итоге четырехлетнего образовательного цикла;

• этапов «профессиональной биографии» педагога.

Конкретизация модели идеализированных психологических новообразований в личности и деятельности педагога может быть осуществлена через выделение основных классов, групп, решаемых педагогом задач, в рамках определенного образовательно-функционального цикла.

Проникновение в деятельностно-процессуальные факторы, фиксирующие продуктивность действий педагога при решении определенных типов задач, позволяет выделить систему закономерных связей между уровнем готовности старшего дошкольника и младшего школьника к познавательному саморазвитию и качеством развития профессионализма педагога.

Общая закономерная обусловленность становления компонентов профессионализма деятельности и личности педагога обнажает механизм преобразования его общих способностей в специфическую совокупность умений решать задачи, связанные с проблематизацией, прогнозированием, организацией, конструированием обучающих ситуаций, адекватно этапам становления основных системных детерминант готовности детей к самообразовательной и самоконтрольной деятельности.

Готовность педагогов дошкольного и начального образования к познавательному саморазвитию детей есть интегрированная совокупность ведущих деятельносно-процессуальных, профессионально-личностных, индивидно-типологических составляющих профессионализма, выполняющих функцию факторов гарантированного проявления и непрерывного творческого преобразования элементов познавательного саморазвития у всех либо большинства учащихся класса при переходе в среднее звено школы.

Н.В. Кузьмина выделила несколько уровней профессионально-деятельностных способностей (специфических видов педагогической чувствительности) в соответствии с функциональной структурой педагогической деятельности:

• гностических – к способам изучения детей в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности и себя как ведущего средства

развития личности ребенка;

• проективных – к способам создания продуктивных образовательных технологий, к конструированию педагогического маршрута, по которому нужно вести ребенка к «живому знанию»;

• конструкторских – к построению регламентированного во времени и пространстве урока, занятия, внеучебного мероприятия и т. д.;

• коммуникативных – к способам установления педагогически целесообразных взаимоотношений со старшими дошкольниками и младшими школьниками;

• организационных – к продуктивным и непродуктивным способам организации взаимодействия детей с объектами познавательной деятельности.

Можно предположить, что в зависимости от направленности и способов модификации общих педагогических способностей формируются специфические, профессионально ориентированные компетенции, предопределяющие высокое качество умений педагога совершенствовать готовность детей к познавательному саморазвитию.

Ведущими принципами выделения деятельностно-процессуальных компонентов профессионализма педагога выступили:

• обеспечение нормативных функций педагогической деятельности (владение стандартами содержания и технологиями обучения отдельным областям знаний, гарантированность результатов по этапам образовательного цикла начальной школы);

• результативная воспроизводимость системы профессиональных действий педагога по становлению ведущих компонентов готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию;

• ориентация на педагогическое искусство, связанное с конструированием специфических, уникальных образовательных ситуаций, способствующих развитию индивидуально выраженных, «природосообразных» компонентов самообразовательной и самоконтролирующей деятельности ребенка.

Механизм становления профессионализма педагога раскрывается через анализ алгоритмов его действий при решении задач содействия познавательному саморазвитию старшего дошкольника и младшего школьника, т. е. постановки его в

позицию субъекта учения, обеспечения своевременной педагогической подсказки ребенку в опробовании и закреплении природосообразных, эффективных форм самообразования и самоконтроля. Проектирование и решение таких задач требуют более углубленного анализа и прогнозирования педагогом проблем самообразовательной и самоконтрольной деятельности детей.

Акмеологические исследования разных аспектов профессионализма педагога (Н.В. Кузьмина, Е.А. Милерян, В.Н. Тарасова и др.) показали, что фактором, содействующим результативности педагогической деятельности, является умение ставить диагностические задачи и разрабатывать стратегию их решения. Это позволяет выделить в сфере профессионального труда педагога область акмеологических задач, специфика которых заключается:

✓ в интегрированной психофизиологической и социально-психологической диагностике качества речевого развития ребенка;

✓ в оптимистической направленности таких задач на достижение высшего уровня функционирования самообразовательных и самоконтрольных действий старшего дошкольника и младшего школьника, их синтеза в продуктивный, «психосохранный» способ саморазвития;

✓ в ориентации педагога на ускорение темпов профессионального развития.

«Акмеологическая задача», решаемая педагогом, есть результат осознания многоаспектных целей познавательного саморазвития ребенка, переосмысления содержания образования и способов педагогической коммуникации, проблем собственной деятельности и личности в направлении обеспечения гарантированного творческого воспроизводства ребенком самообразовательного и самоконтрольного действия.

Анализ вызревания готовности педагога к формированию навыков познавательного самообразования и самоконтроля как алгоритма решения системы акмеологических задач позволяет рассмотреть данный процесс «как особую психическую деятельность педагога, при этом процесс решения отдельной задачи составляет самостоятельную единицу этой деятельности. Операции, из которых состоит каждое умственное действие, являются элементарными шагами, а правилами – алгоритмические и эвристические элементы процесса решения задачи» (Л.М. Фридман).

Алгоритм решения системы акмеологических задач,

обусловливающих продуктивное становление акта самообразовательной деятельности детей в рамках разноуровневых образовательно-функциональных циклов, включает:

1. Предварительно-ориентировочный этап, связанный с решением следующей совокупности аналитических задач:

– анализ нормативных проявлений общепознавательных действий, представленных в ФГТ ООП ДО и ФГОС НОО как минимум знаний и умений, осваиваемых детьми по отдельным областям знаний;

– осмысление качества основных параметров готовности ребенка к школьному обучению при поступлении в первый класс посредством выявления основных показателей когнитивно-коммуникативного, мотивационно-ценностного и действенно-практического блоков и формирование целостного образа ребенка, готового к непрерывному самообразовательному процессу;

– анализ нормального и аномального (соматического, функционального, социально обусловленного) речемыслительного

развития детей, гендерных различий речевого становления мальчиков и девочек, особенностей речевого развития детей, обладающих разными формами одаренности: явной (художественной, психомоторной, творческой и т. д.) и скрытой (фанатизм, невротизм, «чудачества» и т. д.). Как показывают исследования Т.Ю. Тросман, Н.М. Пылаевой, Е.И. Щелбановой, «неуспешные одаренные школьники составляют свыше трети детской популяции»;

– осмысление специфики влияния отдельных областей знаний на последовательное проявление интегрированных актов самообразования и самоконтроля, их адекватного воспроизведения в процессе нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического развития детей;

– анализ алгоритма восприятия детьми учебной задачи, ее перекодировки в систему собственной программы действий;

– осмысление типичных проявлений обучаемости – «восприимчивости к обучению», представленной в проявлениях мотивационно-волевого и когнитивно-коммуникативного блоков готовности в определенной возрастной динамике овладения содержанием разных областей знаний через выделение алгоритмов: а) становления познавательного интереса детей к овладению грамотой, математике, естествознанию, способам организации познавательной деятельности, к установлению

активной коммуникативной позиции во взаимоотношениях с воспитателями, учителем, родителями и сверстниками; б) развития основных приемов умственной работы, специфических для овладения содержанием каждой области знаний; в) восприятия ребенком вербальных, наглядно-знаковых и наглядно-образных источников учебной информации, осмысления определенного информационного блока во всей полноте причинных зависимостей между объектами восприятия, вычленения тех существенных признаков объекта восприятия, которые наиболее значимы для формирования устойчивой структуры познавательного действия в определенной образовательной области; г) выявления качества усвоения приема учебной работы (способности ребенка рассказать, из каких действий состоит учебная работа, и его способности перенести усвоенный прием в новую учебную ситуацию).

Внутренним основанием к решению педагогом данной группы задач выступают его гностико-инициирующие способности, детерминированные специфической чувствительностью (сензитивностью) к мотивационно-волевым, когнитивно-коммуникативным и действенно-практическим проявлениями готовности ребенка к познавательному саморазвитию.

Основанием к развитию таких способностей выступает и аутопсихическая чувствительность педагога к себе как специалисту, призванному обеспечить каждому ребенку целостное речемыслительное развитие средствами разных областей знаний и адекватных форм коммуникации, а также чувствительность к логике изложения основных понятий ведущих областей знаний. На базе такой чувствительности развивается особая педагогическая проницательность, позволяющая педагогу создавать точные, устойчивые первичные образы: ребенка, себя и элементов содержания образования. Такие образы становятся основанием для формулирования диагностических задач, связанных с выявлением дифференцированных проблемных зон в мотивационно-ценностном, когнитивно-коммуникативном и действенно-практическом блоках готовности ребенка к познавательному самообразованию и самоконтролю.

2. Диагностико-проблемный этап, связанный с решением задач

– непрерывного мониторинга (диагностики), поэтапного выявления и накопления фактов, необходимых для осмысления рассогласования между качественными проявлениями ведущих

показателей готовности ребенка к познавательному саморазвитию и динамикой количественного накопления проявлений действенно-практического блока готовности по отдельным дисциплинам на момент начала школьного обучения и нормативными требованиями обучающей программы по образовательно-функциональным циклам – четверть, полугодие, год; динамикой психических состояний ребенка в недельном учебном цикле и т. д. Продуктивное решение задач данного этапа требует согласованных действий с психологом и родителями детей;

– распознания причин, выявленных расхождений через понимание причинно следственных связей в структурных блоках соответствующей готовности и в ее фоновых характеристиках (возможность поддерживать рабочую позу, избегать гипертонуса мышц и т. п.);

– выделения специфики проявлений уровневых характеристик готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию посредством анализа качественного соотношения основных блоков соответствующей готовности ребенка: а) низкий уровень развития показателей когнитивно-коммуникативного (интеллектуальная обучаемость, контактность) и мотивационно-волевого (выраженность позиции активного, заинтересованного учения) блоков служит проявлением минимального репродуктивно-тормозящего уровня готовности детей к самообразованию; низкий уровень развития когнитивно-коммуникативного блока и высокий уровень сформированности мотивационно-волевого блока, а также варианта их обратного соотношения является отражением адаптивно-сдерживающего уровня готовности ребенка к познавательному саморазвитию; высокий уровень развития когнитивно-коммуникативного и мотивационно-смыслового блоков отражает высокий прогрессивно-творческий уровень развития готовности.

3. Этап поиска альтернативных вариантов становления природосообразных для каждого ребенка форм познавательного самообразования и самоконтроля на основе оценки их эффективности в соответствии с принятыми критериями предполагает

– обоснование весомости аргументов в пользу выработки определенных форм эффективного самообразования и самоконтроля по определенным областям знаний;

– выдвижение определенных оперативных, тактических, стратегических гипотез соорганизации и своевременной

компенсации компонентов готовности в продуктивные программы познавательного самообразования детей, специфичных для каждого варианта соотношений показателей, выделенных блоков готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию.

4. Этап выдвижения «сверхзадачи» в становлении соответствующей готовности ребенка, рассчитанной на окончание определенного образовательно-функционального цикла посредством

– прогнозирования вариантов горизонтальной и вертикальной интеграции содержания разных областей знаний, синтеза всех видов учебной и внеучебной деятельности ребенка;

– определения необходимых и достаточных, объективных и субъективных условий, реализация которых обеспечит успешное становление эффективных форм самоорганизации и самоконтроля для каждого варианта готовности старших дошкольников и младших школьников в зоне ближайшего развития;

– построения модели возможного обогащения самообразовательной и самоконтрольной деятельности ребенка по отдельным областям знаний, включающей механизмы компенсаторных замещений, новые стереотипы учебных действий, иной стиль восприятия учебной информации;

– прогнозирования развития познавательных интересов, состояний, которые могут возникнуть в ситуациях планируемой работы;

– определения необходимых и достаточных условий, реализация которых может обеспечить формирование представлений, конкретизирующих ребенку процесс выполнения учебных действий.

5. Этап разработки тактических и оперативных задач, связанных с

– отбором и конструированием блоков познавательной информации разной модальности по отдельным областям знаний, определением последовательности их предъявления;

– планированием собственных действий, направленных на мобилизацию особых состояний готовности детей, акцентирующих мнемимические и ориентационные процессы на анализе результатов и способах выполнения учебного действия.

6. Этап выработки оперативных задач, связанных с

– отбором конкретных методов и приемов обучения

отдельным разделам программы, конструирования специфических ситуаций, позволяющих школьнику в условиях «предельной трудности» (по Л.В. Занкову) быстро, экономно, творчески осуществлять учебные действия;

– прогнозированием системы характеро-образующих отношений в процессе учебной деятельности с учетом различных акцентуаций детей, планированием способов общения в разнообразных учебно-воспитательных ситуациях на основе знания о возможных патохарактерологических реакциях детей;

– организацией совместного планирования работы с другими педагогами, работающими в ДОУ, классе на основе учета уровня их заинтересованности в содействии становления эффективной самообразовательной деятельности детей, совместный анализ индивидуально-типологических характерологических особенностей воспитанников группы, учащихся класса;

– поиском целесообразных форм отражения разработанной прогностической информации, ее доступностью для проведения объективного мониторинга качества становления соответствующей готовности детей, а также для внешнего контроля.

Фактором, обусловливающим продуктивное решение задач выделенных блоков, выступают проективно-креативные способности педагога, позволяющие ему осуществлять поэтапное прогнозирование эффективности освоения ребенком разнообразных форм самообразования и самоконтроля.

7. Этап согласования последовательности совместных действий с родителями, которые организуют и контролируют качество познавательной деятельности ребенка во внеучебный период, связан

– с реализацией оптимально-рациональных форм педагогической коммуникации в учебный и внеучебный период;

– с вовлечением детей в процесс креативного анализа и выбора адекватных средств решения поставленных учебных задач;

– с возбуждением у детей потребности в поэтапном самоконтроле качества выполнения действий, нахождении путей преодоления сопутствующих трудностей, в проявлениях открытого, свободного, развернутого собственного суждения о качестве исполнения системы познавательных действий;

– со становлением умения детей контролировать результат решения познавательной задачи и качество освоения приемов учебной деятельности по отдельным областям знаний.

8. Этап согласования и разведения управленческо-контролирующих действий педагога и исполнительских самоконтролирующих действий ученика:

– поиск эффективных форм стимулирования старших дошкольников и младших школьников к самостоятельной организации познавательного действия в зоне ближайшего развития;

– побуждение детей к усложнению форм самоконтрольных действий;

– выбор продуктивных форм демонстрации детям конкретных приемов, способов само– и взаимообучения, провоцирование ситуаций включения детей в процесс взаимопомощи.

Эффективному решению акмеологических задач данного этапа содействует совокупность

– конструктивно-созидающих способностей педагога, обусловливающих становление его умения в течение занятия, урока оперативно мобилизовывать проявления ведущих блоков соответствующей готовности ребенка на восприятие, усвоение и непрерывное творческое воспроизведение усложняющихся форм познавательной деятельности и самоконтроля;

– коммуникативно-фасилитирующих способностей, способствующих развитию умений педагога предугадывать возможные конфликтные ситуации и заблаговременно избегать их, обеспечивая взаимную согласованность внутренних смыслов «совместно-разделенной» собственной деятельности и деятельности детей;

– организационно-направляющих способностей, обеспечивающих регуляцию самообразовательной и самоконтрольной деятельности детей по разным областям знаний.

9. Этап самоконтроля качества становления основных компонентов познавательного самообразования детей (самокритичный анализ и оценка достигнутого уровня готовности детей) предполагает решение следующего круга задач:

– определение микроизменений, произошедших в качестве развития мотивационно-волевого, когнитивно-коммуниктивного и действенно-практического блоков готовности детей;

– сопоставление этапов собственной работы с опытом педагогов-мастеров, педагогов-«новаторов»;

– анализ качества сформированости необходимых компенсаторных механизмов в структуре самообразовательного действия;

– установление причин выявленных недостатков речевого развития детей, определение резервов повышения уровня такого развития в ходе последующего обучающего цикла.

Функции самоконтроля и оценки в развитии профессионализма педагога тесно связаны между собой. Ряд исследователей рассматривают самоконтроль как определенное действие, направленное на обнаружение недостатков, пробелов, ошибок в системе педагогических знаний и умений, другие – как систему действий, лежащую в основе произвольного педагогического внимания. Понятие «оценки» остается одним из самых спорных и дискуссионных в педагогической литературе, поэтому на практике оно продолжает трактоваться достаточно узко – как средство фиксации уровня освоения знаний, как выраженное отношение между тем, что ребенок реально знает по данным вопросам программы, и тем, что он должен знать на момент проверки.

Акмеологическое понимание контроля связывается с системой действий педагога, направленных не на «тотальный» контроль проявлений обученности, а на «точечную» диагностику ведущих доминант готовности старшего дошкольника и младшего школьника к познавательному саморазвитию – когнитивно-коммуникативной и мотивационно-волевой, отражающих способ действия ребенка, и действенно-практической, фиксирующей результативность учения.

Продуктивному решению задач данного блока способствуют самоконтрольно-стимулирующие способности педагога, позволяющие ему эффективно вычленять негативные и позитивные аспекты в сформированных элементах познавательного саморазвития детей, творчески переосмысливать их, а также побуждающие педагога к продолжению начатого.

Основываясь на общеметодологическом анализе структуры деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), можно заключить, что продуктивность профессиональной деятельности педагога определяется уровнем сформированности профессионального мышления, обусловливающего качество решения задач предварительно-ориентировочного, проблемно-диагностического этапов, а также этапа выдвижения «сверхзадач» содействия познавательному развитию детей. Уровень решения педагогом выделенных задач служит системообразующей характеристикой продуктивности профессиональной деятельности. Данный факт позволяет предположить, что сравнительный анализ качества решения педагогами таких задач дает возможность устанавливать

специфические закономерности становления профессионализма специалиста в области управления самообразовательной деятельностью детей.

Выделенный комплекс типичных задач, решаемых педагогом на данных этапах, отражает сущность содержательного аспекта авторской системы деятельности (АСД). Способ решения педагогом обозначенных задач, обусловленный качеством его профессионального здоровья, характеризует процессуальный аспект становления АСД. Характер влияния субъективных, личностно-обусловленных качеств (профессиональная направленность, ответственность и др.) на уровень решения данных задач отражает психологический аспект развития АСД.

Способность педагога решать такие задачи определяет интенсивность формирования психических новообразований, отражающих уровень его профессионального развития. Взаимообусловленность процессуальных и результирующих характеристик становления профессионализма педагога проявляет общую закономерность его совершенствования: развитие структуры профессионального мышления педагогов дошкольного и начального образования обусловливает формирование готовности старших дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию. Данная закономерность отражает «дуальный» эффект развития субъектов образовательных систем, в соответствии с которым чем активнее педагог решает задачи в области предварительной ориентации в значимых проблемах становления эффективного самообразовательного действия ребенка, диагностирует проблемное звено такого действия, выдвигает «сверхзадачу» содействия его развитию, тем в большей степени он развивается сам как профессионал.

Выделенная система акмеологических задач выступает основанием к разработке целостной программы становления профессионализма педагога, учитывающей специфику становления самообразовательной и самоконтрольной деятельности детей на каждом возрастном этапе.

Приоритетом программы учителя по подготовке первоклассников к познавательному саморазвитию выступает формирование системы «пульсирующих» социально-нравственных установок, связанных с осознанием ценности освоения многообразных форм познавательного самообразования и самоконтроля. Ориентиром в поиске адекватных форм познавательного саморазвития выступает анализ соотношения качества сформированности мотивационно-волевого, когнитивно-коммуникативного и действенно-практического компонентов

готовности ребенка к обучению в школе. Такой анализ позволяет выделить количественное соотношение учеников относительно уровней действий семилетних детей в учебной ситуации (М.М. Безруких, А.Л. Венгер, Н.В. Дубровина, И.А. Коробейникова и др.):

✓ уровень учебного типа действий (соответствует прогрессивно-творческому и достаточному уровням познавательного саморазвития) – дети ориентированы на содержание учебной задачи учителя и действуют произвольно, независимо от ситуации действования;

✓ уровень предучебного типа действий (средне-адаптавный уровень познавательного саморазвития) – дети, работая самостоятельно, действуют непроизвольно, а в присутствии учителя их действия приобретают черты произвольного удерживания содержания задания;

✓ уровень псевдоучебного типа действий (преобладание проявлений средне-адаптивного уровня над проявлениями репродуктивно-тормозящего уровня готовности школьника к познавательному самообразованию) – работая самостоятельно, дети действуют, ориентируясь на содержание задания, а в присутствии взрослого – либо непроизвольно, либо отказываясь от продолжения работы после первой ошибки. Для них характерна ситуационная зависимость;

✓ уровень дошкольного типа действий (репродуктивно-тормозящий уровень готовности) – дети действуют непроизвольно независимо от ситуации, подменяя задания взрослого собственными (более привлекательными).

Исследованиями М.М. Безруких доказано, что, несмотря на то что первоклассник психологически готов к школе, к реалиям школьного обучения, сама структура, ориентация, содержание школьного образования идут ему во вред. Поэтому на данном образовательном этапе учителю следует постепенно переориентаровать познавательную установку школьника с общей осведомленности об окружающем мире, основанной на его широкой любознательности ко всем сторонам предметного мира, на дифференцированное восприятие целостности его отдельных областей. Основываясь на сложившейся в дошкольном детстве произвольной регуляции поведения в бытовых ситуациях, учитель последовательно формирует элементы произвольной регуляции учебных ситуаций у детей с предучебным, псевдоучебным и дошкольным уровнями учебных действий.

Основанием к такому переходу служит сложившаяся структура развернутой сюжетно-ролевой игровой деятельности первоклассника. Переориентация компонентов игровой деятельности в элементы учебного труда предполагает

постепенную передачу от учителя школьнику тех контролирующих функций, которые они в состоянии осуществлять сами: соблюдение норм учебной этики (поднятие руки, ориентировка на голос учителя, мобилизация внутреннего резерва на периодическую активность в течение 40 минут и т. д.); выполнение отдельных учебных операций (правильность прочтения слов, постановка ударений, четкость произношения слов, ориентация в пределах учебной страницы – отступы от границ листа, поля, красная строка; применение инструментов ручного труда); правильность списывания данных (чисел, знаков, букв), правильное произношение математических терминов и т. д.; умение отличать живые объекты природы от неживых и предметов, сделанных руками человека.

Мерой развития профессионализма педагога на этом этапе выступает формирование индивидуального, «витагенного» способа развертывания полноценной речевой деятельности школьника в составе познавательных действий (слышания-слушания-говорения-чтения-письма), осознание педагогом такого способа, как изначально «правильного», индивидно обусловленного способа познания. Умение педагога задавать зрительные, тактильные, двигательные образцы букв с проговариванием ключевых моментов их написания способствует подсознательному выбору школьником наиболее оптимального для него источника получения и хранения информации. Спецификой программы, стимулирующей первоклассников на овладение эффективными формами самообразования, является формирование образцов познавательных действий как системы, с одной стороны, стереотипно повторяющихся действий (через их многократное проговаривание и проигрывание), а с другой стороны – развития творческого воображения школьников в ситуациях, ограничивающих возможность применения усвоенного способа действий.

Умение учителя вызывать состояния произвольного воображения **у первоклассника** детерминирует системную включенность ребенка в ситуации самоконтроля цели учебного действия, поиска эффективных средств ее достижения. На этом этапе учитель формирует систему продуктивных приемов общения школьника с учебником как средством регуляции действий самообразования и самоконтроля, используя дополнительные разъяснения, многократные показы образцов ориентации в содержании учебника, применения приемов опережающего одобрения.

На этом этапе учителю важно выявить трудности ребенка в становлении эффективного, рационального навыка чтения и

письма, добиться скоординированности распределения активного внимания при чтении и автоматизированного моторного навыка при письме, который предполагает владение педагогом основами каллиграфического письма.

При обучении первоклассников нормам орфографии профессионализм учителя реализуется в анализе закономерного лингвистического механизма проявления школьниками графических и орфографических ошибок. Осмысление природосообразности таких ошибок, обусловленных особенностями мышления ребенка, позволяет педагогу выстроить процесс освоения и закрепления орфографических норм правильного письма адекватно последовательным этапам формирования целесообразного, автоматизированного навыка грамотного письма.

Во втором классе программа речевого развития младших школьников значительно усложняется. Сформированные на предыдущем этапе навыки чтения и письма начинают использоваться школьником в качестве дифференцированных средств углубленного познания окружающего мира. На этом этапе важно согласование индивидуально выраженных оптимальных приемов переориентации школьников с восприятия вербальной информации на наглядно-знаковую и наглядно-образную. Учитель выстраивает процесс речевого действия как последовательность этапов восприятия школьником теоретического знания. Производя преобразующие действия с объектом изучения, ученики начинают улавливать специфику развития данного объекта, т. е. его сущность (В.В. Давыдов). Для осмысления школьником последовательности выполнения познавательных действий учитель привлекает акты рефлексии – сначала в форме самопроверки исполнительского действия: восстановление деформированного текста, пропуск значимых слов в предложении, реконструкции смысла учебного задания по рисунку, по первому абзацу текста и т. д.

Данный этап развития профессионализма предполагает умение учителя вызывать специфические учебные состояния, позволяющие школьникам вычленять из потока учебной информации учебную задачу, планировать этапы исполнительской деятельности в уме в процессе преобразования объекта изучения. Учебник начинает выполнять функцию источника наглядно-знаковой и наглядно-образной информации и регулятора самоконтрольной деятельности.

В третьем классе программа подготовки школьников к самообразованию и самоконтролю дифференцируется за счет усиленного внимания к работе с наглядно-образной

информацией (схемы, модели, графики и т. д.). Программа подготовки строится на фундаменте сформированного умения соотносить результаты, полученные в ходе решения задачи, с ее условиями. На этом этапе педагог создает особые ситуации, позволяющие школьнику вычленить и систематизировать трудности, испытываемые ими в ходе выполнения конкретного задания. Функции познавательного самоконтроля на этом этапе концентрируются в области орфографического (слова с проверяемыми и непроверяемыми написаниями) и пунктуационного контроля, правильности ответов на вопросы по содержанию текста, выделения основного смысла прочитанного, соблюдения последовательности изложения событий при пересказе, правильности выбора математических операций, наличия записей арифметического действия, ответа на выполненное задание, выявления причинно-следственных зависимостей между объектами неживой и живой природы и т. д.

Спецификой обучающей программы на этом этапе является перемещение операций самоконтроля за исполнительскими действиями на область самодиагностики школьником скорости и эффективности способа выполнения учебного действия. Ученик начинает приобретать навыки работы с учебником не как с основным источником информации, а как с регулятором самообразовательной и самоконтрольной деятельности, позволяющим подтвердить правильность осмысления ведущих понятий, последовательность выполняемых действий, творчески переосмыслить вопросы на самопроверку и самоконтроль.

На завершающем этапе подготовки младших школьников к самообразовательной и самоконтрольной деятельности обучающая программа учителя использует уже созданный «инструмент» учебной деятельности – «остов» структуры учебного действия ребенка для организации продуктивного восприятия учеником блоков разномодальной учебной информации. Школьники начинают сами формулировать учебные задачи, т. е. продумывать принципиально новый способ организации знания, при котором каждая новая тема вступает в отношения преемственности с предыдущей и строится как ее инновация. Учащиеся вовлекаются в непрерывный процесс качественной самооценки и взаимооценки эффективности способа выполненного действия, а также реальных результатов учебных действий по одному или нескольким признакам. Педагог стимулирует учащихся к самостоятельной разработке критериев оценивания учебных действий по отдельным учебным предметам. Он подготавливает школьников к осуществлению упреждающей самооценки за счет их привлечения к непрерывному контролю

собственного продвижения в учебном материале. Учитель постепенно вовлекает школьников в процесс осознанного контроля и за своими педагогическими действиями. На этом этапе учебник выступает важным инструментом углубленного самообразования и самоконтроля.

Выделение специфических задач каждого года обучения интенсифицирует процесс поиска закономерных связей между владением педагогом алгоритмами решения дидактических задач разных классов и продуктивностью его педагогической деятельности. В практическом плане блоки выявленных задач конкретизируют стратегию поиска учителем наиболее эффективных способов их решения в соответствии с принятыми критериями.

Применение методики «Парное сравнение», адаптированной Н.В. Кузьминой к качественному анализу педагогической деятельности, позволяет дифференцировать любую выборочную совокупность учителей начальных классов с помощью измерительных шкал оценки творческой готовности младших школьников к самообразованию, соответствующему уровню развития профессионализма:

1. Уровень высокопродуктивного развития профессионализма (высокопродуктивные учителя). Ему соответствуют подлинные мастера, творцы, ориентированные на профессиональную самореализацию, адекватно полноценной познавательной самореализации школьников, специалисты, овладевшие искусством управления самообразовательной и самоконтрольной деятельностью учащихся.

В педагогической теории профессиональное мастерство традиционно рассматривается в рамках «знаниевого» подхода как категория, производная от нормативных требований к деятельности учителя, как «доведенная до высокой степени совершенства обучающая и воспитывающая умелость» (И.Ф. Харламов), как явление, регламентируемое требованиями определенных норм (Д.П. Азаров, З.Ф. Есарева, Н.Л. Никандров, В.А. Сластенин, И.П. Раченко, Л.Ф. Спирин, И.Ф. Харламов, А.И. Щербаков и др.).

Акмеологические ориентиры выделения параметров педагогического мастерства учителя начальной школы связаны с овладением комплексом продуктивных технологий на основании обладания профессионально важными личностными качествами, обеспечивающими возможность управлять качеством познавательного саморазвития школьников, т. е. содействовать достижению большинством учащихся класса высшего прогрессивно-творческого уровня готовности к познавательному

саморазвитию.

Педагогическое мастерство учителя начальной школы предполагает владение им стратегиями превращения содержания дисциплин «в средство формирования творческой личности, способной к нравственной устойчивости, самообразованию, самоорганизации и самоконтролю, т. е. саморазвитию в новых, неконтролируемых учителем условиях» (Н.В. Кузьмина).

2. Уровень среднепродуктивного развития профессионализма (среднепродуктивные учителя). С этим уровнем соотносятся скорее мастера, чем немастера в области развития младшего школьника. Они в большей степени ориентированы на достижение формальных результатов самообразования и самоконтроля, выраженных в проявлениях действенно-практического блока соответствующей готовности школьников, чем на полноценную познавательную самореализацию школьников.

3. Уровень достаточно продуктивного развития профессионализма (учителя достаточно продуктивного уровня). Такие педагоги соотносятся скорее с немастерами, чем мастерами. В своей деятельности они сориентированы на достижение формальной стороны познавательного самообразования и самоконтроля.

4. Уровень малопродуктивного развития профессионализма (малопродуктивные учителя) объединяет немастеров в области управления качеством познавательного саморазвития младших школьников, в большей степени ориентированных на самовыражение, саморекламу, карьерные интересы.

Ранжирование педагогов по уровням продуктивности педагогической деятельности, конкретизация психодиагностических методик выявления качества сформированности отдельных показателей профессионализма интенсифицирует процесс поиска закономерных связей между достигаемыми педагогами уровнями педагогической деятельности и отдельными деятельностно-процесуальными, личностно-профессиональными и индивидно-типологическими факторами, содействующими или блокирующими достижение определенных уровней.

3.4. Регионализация подготовки педагога дошкольного образования в поликультурных условиях

В современном мировом образовательном процессе возникла новая система ценностей и целей образования, развивается концепция личности, основанная на идеях природообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития.

«Знамением нашего времени, – пишет Л.А. Степашко, – с его динамично развивающимся сотрудничеством между странами во всех сферах человеческой деятельности следует считать формирующееся в общественном сознании представление о “мировом образовательном пространстве”. Базовым компонентом в образовательном пространстве выделяется культура. Культура, являясь результатом развития общества, тесно связана с социальной активностью человечества. Поли-культурное образование предполагает взаимодействие регионального и общего вариантов культурного образовательного пространств, что является необходимым условием социализации и инкультурации индивида: конкретного человека».

Забайкальский край – поликультурный регион. Исследователями региональной культуры Восточного Забайкалья отмечается, что она может быть «рассмотрена как совокупность культурных и ментальных особенностей регионального сообщества, как особая форма проявления российской культуры, проявляющаяся в диалектическом взаимодействии универсального и локального с явным превалированием локального над универсальным». В Забайкальском крае проживают русские (89,8 % от общей численности населения), буряты (6,3 %), украинцы (1 %), татары (0,7 %), белорусы (0,3 %), эвенки (0,1 %). Выделяются также этнопрофессиональная общность – семейские. Этническая разнородность не мешает построению взаимоотношений представителей разных народов на основе уважения и взаимопонимания, существованию и развитию региональной культуры. Это находит отражение и в содержании дошкольного, школьного, среднего специального и высшего образования.

Регионализация образования вошла в образовательную систему России в конце XX в. как процесс изменения этой системы и одновременно как часть непрерывного образования. Процесс реорганизации российского образования выделил два основополагающих аспекта: единство критериев, выраженное в

государственном образовательном стандарте, и этнические, национальные и экономические составляющие, которые находят выражение в региональном компоненте. При регионализации образования наблюдается обращенность к личности обучающегося, стремление удовлетворять ее разнообразные познавательные потребности, что является характерной особенностью современных образовательных систем.

Региональный компонент, по мнению педагогов, призван способствовать выполнению следующих задач:

• социализации молодого поколения по месту рождения и проживания;

• возрождению регионального самосознания как важнейшего фактора формирования духовных и нравственных основ личности;

• развитию устойчивого понимания ценностного социокультурного вклада региона в историю российской цивилизации;

• расширению, углублению и конкретизации знаний учебных дисциплин, предусмотренных федеральным компонентом;

• реализации гарантированного права на получение комплекса знаний о природе, истории, экономике каждым человеком.

Включение регионального содержания в базовое при изучении дисциплин предметной подготовки студентами специальностей «Дошкольная педагогика и психология» и «Педагогика и методика дошкольного образования» путем диффузии и распределения по учебным дисциплинам – продуктивный и эффективной путь регионализации содержания подготовки специалистов дошкольного образования в вузе. И такой подход реализуется на педагогическом факультете Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского.

Так, при изучении дисциплины «Детская литература» педагог предлагает не только текстуальное знакомство с произведениями забайкальских писателей и поэтов, но и проводит такие виды работ, как: а) выступление студентов с показом творчества отдельного писателя или поэта Забайкалья с выделением основной проблематики; б) литературоведческий анализ произведения забайкальского писателя (на выбор); в) составление литературных викторин и вопросников для популяризации творчества писателя; г) для организации различных форм массовой работы с книгой подготовка театрализованных представлений по произведениям забайкальских писателей

(русских, бурятских, эвенкийских); д) встречи с забайкальскими писателями и поэтами (например, в 2007 г. прошли интересные встречи с Г. Граубиным и А. Озорниной); е) помощь в организации выставок произведений детских забайкальских писателей и поэтов в краевой детской библиотеке им. А.М. Горького и др.

Дисциплина «Теория и методика развития речи детей» предоставляет большой спектр возможностей для регионализации содержания. При изучении раздела по ознакомлению с художественной литературой включаются произведения Г. Граубина, Н. Суханова, Б. Макарова и др. Методика заучивания стихотворений рассматривается на примере таких произведений, как стихотворения Н. Ярославцева «Дед Мороз», «Зима» и др. Студенты выполняют задания по подбору произведений забайкальских поэтов и писателей по темам, связанным с сезонными изменениями. Рассматривая проблему обучения описательному рассказыванию, обращались к пейзажам В. Форова «Снежный Кодар», «Теплый вечер» и составляли конспекты занятий для старшей группы на основе названных картин. В средней группе рекомендовали при обучении рассказыванию использовать серию картин Л. Выходцевой («Рыбки», «Цветы», «Кошки» и др.). При изучении вопросов, связанных с воспитанием звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста, преподаватель рекомендует скороговорки и чистоговорки, как русские, так и бурятские (на русском языке), затрагивает при этом проблему исправления недостатков звукопроизношения у детей-бурят, вызванных несовпадением фонетических систем русского и бурятского языков.

На занятиях по «Теории и методике развития изобразительного творчества» рассматриваются особенности русского и бурятского орнаментов. Изучаются русские, бурятские, эвенкийские национальные головные уборы и одежда, костюмы семейских. Студентов знакомят с картинами забайкальских художников: И. Блохина («Букет победы», «Портрет внучки» и др.), Ю. Круглова («Потревоженная тайга», «Ливень», «Сенокос» и др.), В. Форова («Чабанская стоянка», «После грозы» и др.), Л. Выходцевой («Весна» и др.) и многими другими.

Изучая дисциплину «Теория и методика экологического образования», студенты знакомятся с растительным и животным миром Забайкалья, готовят доклады и рефераты по отдельным их видам. Экологические знания регионального характера актуализируются во время прохождения педагогических практик в дошкольных образовательных учреждениях Читы.

Музыкальное и песенное творчество забайкальских

композиторов рассматривается на занятиях по «Теории и методике музыкального воспитания» (например, песни Л. Аверьянова, В. Волкова), студенты получают знания и о забайкальском музыкальном фольклоре.

Отдельные курсы по выбору цикла «Дисциплины предметной подготовки», разрабатываемые преподавателями, также направлены на регионализацию содержания подготовки будущих педагогов дошкольного образования. В 2007–2008 учебном году студентами были выбраны следующие курсы: «Игры народов Забайкалья», «Обучение речевому общению в условиях двуязычия», «Регионализация содержания дошкольного образования». В репертуар кукольного кружка для студентов дошкольных специальностей включены спектакли по мотивам произведений забайкальских писателей.

Таким образом, регионализация содержания подготовки специалистов дошкольного образования реализуется не только на учебных занятиях федерального компонента и носит полидисциплинарный характер, но и при изучении курсов по выбору национально-регионального компонента. Подобное изучение дисциплин учебного плана с опорой на специфику среды обитания вызывает у студентов желание приобрести знания о родном крае, региональной культуре и способствует повышению качества их подготовки.

Одним из важнейших звеньев сегодняшних преобразований в обществе является процесс гуманизации образования, предполагающий пересмотр всех компонентов педагогического процесса с позиций их значимости для развития личности ребенка, раскрытия его способностей. Подлинным заказом общества школе, дошкольному учреждению становится задача целенаправленного формирования речевой культуры ребенка.

Специфика двуязычия состоит в том, что коммуникативная функция языков обеспечивает межкультурное общение. Каждый этнос в зависимости от условий жизни формирует свою культуру и систему этнических ценностей, которые отражают специфику духовных отношений и ментальности. Данное положение отмечается в работах С.А. Арутюнова, Ю.В. Бромлея, Г.Н. Волкова, Л.Н. Гумилева, В.И. Козлова, Н.Н. Чебоксарова и др.

Известно, что основным носителем этнокультурных норм служит язык как средство коммуникации и трансляции. При этом «основной режим коммуникации – отрицательная обратная связь, т. е. корреляция программ, известных двум сторонам общения. Здесь язык выступает как самостоятельная сила. Основной режим трансляции – передача программ, известных одной стороне общения и не известной другой. Язык функционирует как

“прозрачное средство” выражения мысли. Знание в традиционном смысле связано с трансляцией, а не с коммуникацией. Оба типа общения предполагают знак и используют язык как основную, всегда сопутствующую социальности знаковую реальность».

В условиях детского двуязычия при общении на неродном языке коммуникация, на наш взгляд, детерминирует трансляцию, поскольку язык – это связующее звено между практикой и сознанием. И язык как практическое сознание соединяет знание объективного и знание субъективного. На основании родного языка формируются первичные навыки речевого взаимодействия, а второй язык служит средством общения с другими этническими сообществами.

В трудах по межкультурной коммуникации национальный язык любого народа рассматривается в контексте его функционирования в пространстве этноса и культуры, в двуязычной среде происходит процесс взаимодействия двух культур («диалог культур»). Ю.М. Лотман отмечал, что «для возможности диалога необходимо еще одно условие: взаимная заинтересованность участников ситуации в сообществе и способность преодолеть семиотические барьеры».

В межкультурном общении необходимо обеспечение взаимопонимания посредством создания общего коммуникативно-прагматического пространства.

В процессе формирования детского двуязычия (национально-русского и русско-национального) реализуется компетентностный подход, который позволяет субъектам педагогического процесса определять сущность проблемы и возможные способы решения. Взаимодействие субъектов педагогического процесса – необходимое условие формирования детского двуязычия. В связи с этим необходимо рассматривать компетентностный подход применительно ко всем участникам (педагог, ребенок, родители) данного процесса.

В.В. Сериков выделил признаки компетентности:

1. Распознание и идентификация проблемы (воспроизведения программного материала, часто без знания, откуда это возникло).

2. Знание теоретических основ действия, умения объяснить, почему так надо действовать, наличие ориентировочной основы действия (приоритет знания, а не действия).

3. Уверенность во владении приемами, основанная на личном опыте (ориентация на внешнюю оценку).

4. Собственный стиль, подход, «своя система» (систему задает учитель, а не ученик вырабатывает ее в собственном творчестве).

5. Знание вариантов, умение их комбинировать и находить новые решения (частичное представление о содержании

изучаемого предмета, отсутствие целостного представления о целях и средствах действия, отрывочные понятия).

6. Личностный взгляд, позиция, индивидуальность (возможность выполнения действия при внешней мотивации, без проникновения в предмет).

7. Создание реального продукта (теоретические основы и действия существуют раздельно).

8. Саморегуляция, самооценка (индивидуальный опыт изначально заменяется общим, как якобы единственно «научным»).

9. Образное мышление, ориентация на целостное восприятие ожидаемого результата, продукта (главный продукт-ответ, письменный или устный).

10. Внутренняя мотивация, потребность выразить себя в этом деле (индивидуальность) не востребована.

Компетентностный подход в образовании – это подход к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценки результатов. При формировании детского двуязычия в дошкольном образовательном учреждении компетентностный подход ориентирован на развитие личности педагога, выраженной в единстве его теоретических знаний и практической подготовленности к осуществлению образовательного процесса в условиях двуязычия, при этом усиливаются практическая ориентированность и личностная составляющая дошкольного образования, выделяется операциональная и навыковая сторона результатов. Акцент компетентностного подхода делается на результат формирования детского двуязычия.

Традиционно выделяются общепрофессиональные и специальные профессиональные компетенции. Общепрофессиональные компетенции выражаются в устойчивом позитивно-мотивированном отношении к профессиональной деятельности, способности решать разнообразные профессиональные задачи, выходя за рамки стереотипных подходов и приемов деятельности. Специальные профессиональные компетенции педагогов дошкольного образования находят отражение при применении современных методик и технологий в конкретном дошкольном учреждении с учетом его социокультурных особенностей; в умении включаться во взаимодействие с детьми и родителями и т. д.

В контексте компетентностного подхода профессиональной деятельности воспитателя детского сада В.А. Деркунская выделила следующие задачи данной деятельности:

• видеть ребенка в образовательном процессе ДОУ –

диагностические задачи, решение которых позволяет воспитателю:

– знать индивидуальные особенности и возможности ребенка;

– учитывать их в образовательном процессе ДОУ;

– отслеживать характер изменений, происходящих с ребенком в ходе образовательного процесса детского сада, характер его продвижения в развитии;

– определять эффективность влияния реализуемых педагогических условий;

• строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей дошкольного образования – *задачи педагогического проектирования образовательного процесса, содействующего целостному развитию здорового ребенка-дошкольника;*

• устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами ДОУ – *задачи взаимодействия с профессионально-педагогическим и культурным сообществом;*

• создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство дошкольного образовательного учреждения) – *задачи проектирования и организации развивающей образовательной среды детского сада как одного из эффективнейших условий, инициирующих процессы развития и воспитания ребенка;*

• проектировать и осуществлять профессиональное самообразование – *задачи развития субъектной позиции воспитателя, обогащения профессиональной компетентности.*

Многими исследователями межкультурной коммуникации отмечается необходимость формирования лингвокультурной компетентности. Педагог дошкольного образования, реализующий образовательную программу в условиях двуязычия, должен обладать данным видом компетентности.

Л.А. Городецкая считает, что особенно важными являются нормы и правила коммуникативного поведения, связанные с ценностными представлениями, убеждениями и верованиями, а также их сходства и различия, особенно заметные во взаимодействии культур.

Лингвокультурная компетентность – это та часть культурной компетентности, которая ответственна за коммуникативное поведение личности в рамках данной лингвокультуры, при этом лингвокультурная компетентность есть феномен культуры, а не языка. Этот вид компетентности и входящие в нее компетенции относятся, на наш взгляд, к специальным профессиональным.

Остановимся на вопросе формирования этнолингвокультурной компетентности у детей. О ней, очевидно,

приходится говорить применительно к усвоению родного языка в условиях национально-русского двуязычия и имеющего место русско-национального двуязычия. Этнолингвокультурная компетентность должна формироваться при том и другом видах билингвизма. Применительно к дошкольному возрасту, по нашему мнению, следует говорить о формировании предпосылок этнолингвокультурной компетентности, исходя из ее составляющих и с учетом возрастных возможностей детей.

Мы рассматриваем формирование предпосылок этнолингвокультурной компетентности дошкольников в условиях бурятско-русского и русско-бурятского двуязычия в дошкольных образовательных учреждениях Агинского бурятского округа. При этом очевидно, что формирование этнолингвокультурной компетентности напрямую зависит от формирования у детей этнокультурной идентичности.

Среди самых существенных факторов, влияющих на формирование этнокультурной идентичности, можно выделить

1) особенности этнической социализации в семье, в детском саду, школе и ближайшем социальном окружении; Л.Н. Гумилев отмечал, что «ребенок, установивший связь с матерью первым криком и первым глотком молока, входит в ее этническое поле, которое лишь модифицируется вследствие общения с отцом, родными, другими детьми и всем народом».

Поскольку основным звеном формирования этнокультурной идентичности является семья, то особое значение в шкале идентификации имеет этнокультурная идентичность. Отмечая особое место семьи в формировании этнической идентичности, нужно отметить, что национальные особенности и черты в семье более устойчивы, чем в какой-либо другой области жизни нации, и в этом отношении семья выступает хранителем национальной специфики. В культуре семейного воспитания в наибольшей мере представлены духовные и прежде всего идейно-нравственные богатства народа, его идеалы добра и красоты, нравственно-эстетическое отношение к действительности. Именно в семье ребенок становится членом общества и учится жить в соответствии с обычаями и традициями конкретного общества, с его самобытной культурой, максимально приспособленной к природно-климатическим, социальным особенностям региона и ближайшего окружения. Залогом становления этнокультурной идентичности является авторитет родителей. Авторитет родителей основан на установившейся вере в святость традиции и восприятии детьми обычаев и практики в рамках данной традиции.

Большинство современных родителей-бурят остаются

«хранителями» этнической культуры и продолжают передавать детям этически выраженные жизненный опыт, социальные роли, обычаи и традиции своего народа;

2) особенности этноконтактной среды, прежде всего ее гетерогенность – гомогенность. Данный фактор определяет значимость в формировании этнокультурной идентичности у дошкольников особенностей этноконтактной среды.

Если говорить об этнокультурной идентичности у детей-бурят, то ее формирование предопределено многими причинами. Во-первых, оно объективировано территориальной локализованностью агинских бурят. Однако этот фактор рассматривается нами также в контексте другого, более важного основания устойчивости культуры – наличия этико-моралистических, нормативно-правовых традиций, социокультурного единства агинских бурят. Устойчивость субэтнической идентичности является исторически приобретенным достижением, основанном на традициях сплоченности, которые обусловлены перипетиями этнической истории и культуры.

В связи с этим перед педагогами, работающими с детьми дошкольного возраста в условиях билингвизма, ставится сложная, многоаспектная задача по подготовке детей к жизни в условиях поликультурной среды, формированию умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, и одним из важных направлений этой работы должно быть формирование предпосылок этнолингвокультурной компетентности.

Для формирования этнолингвокультурной компетентности важное значение приобретают знания среднестатистического носителя языка, обеспечивающие взаимопонимание между членами лингвокультуры. Этой же цели служит задача выделения этнопсихолингвистического типа, представляемого как интеллектуально-эмоциональный тип личности со специфической структурой речевого и неречевого коммуникативного поведения, определяемого культурными особенностями того общества, к которому данная личность принадлежит. Выделение этнических типов языковых личностей представляет своего рода классификацию этнокоммуникативных знаний.

Этнокультурные нормы поведения определяют этническое самосознание. Всячески поддерживая важность изучения этнокультурных норм речевой деятельности, тем не менее, не следует игнорировать ее языковую сущность, поскольку языковой материал принимает активное участие в организации речи. Наиболее четко национальные особенности восприятия отражаются в корпусе лексико-семантических средств, которые

составляют основу лексики и грамматики этнически идентифицированной личности.

Б.Т. Дзусова считает, что изучение этнокультуроведческой лексики обусловлено тем, что через освоение данного пласта лексики осуществимо приобщение детей к некоторым важным особенностям русской культуры и родной культуры. Обучение второму языку детей-билингвов ориентировано на вхождение их в культуру изучаемого языка, поэтому изучение этнокультуроведческой лексики, помимо обогащения словаря ребенка единицами с национально-культурным компонентом значения, способствует преодолению межкультурных барьеров и, соответственно, создает необходимые условия для успешного участия в общении. Отсюда можно сделать вывод и о том, что усвоение этнокультуроведческой лексики направлено также на формирование предпосылок этнолингвокультурной компетентности у дошкольников.

Таким образом, компетентностный подход к проблеме формирования детского двуязычия (национально-русского и русско-национального) реализуется в процессе формирования предпосылок этнолингво-культурной компетентности у ребенка дошкольного возраста.

Повышение педагогической культуры родителей является важной задачей при формировании детского двуязычия. Данные нашего исследования, выявляющего знания родителями традиций, обычаев, фольклора бурятского и русского народов, свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы, направленной на развитие у них специальных компетенций. Так, разные формы взаимодействия с родителями были ориентированы на осознание проблемы детского двуязычия, пополнение знаний о культуре бурятского и русского народов и т. д.

Содержание дошкольного образования в условиях двуязычия строится с учетом культурологического, гуманитарного и компетентност-ного подходов. Процесс формирования детского двуязычия осуществляется на занятиях и вне занятий, в разных видах деятельности. Методы и технологии формирования детского двуязычия соответствуют поставленной цели с учетом социокультурных особенностей региона.

3.5. Учитель начальных классов как субъект управления качеством профессионального развития

Мониторинг качества готовности младших школьников к предметному обучению в среднем звене школы свидетельствует о низкой результативности труда большинства педагогов начальной школы. Поиск причин, препятствующих продуктивному становлению педагогического мастерства учителей, и факторов, содействующих незначительной группе педагогов в достижении высокопродуктивных результатов, приводит к исследованию механизмов закономерного развития профессионализма как «полисистемного качества субъекта деятельности».

Развитие акмеологии профессиональной деятельности учителей начальных классов обусловлено разрешением проблем в области выбора процедур оценивания качества развития профессионализма педагога адекватно этапам измерения.

Первый этап измерения связан с определением сущностных характеристик ведущего критерия становления профессионализма педагога – готовности школьников к познавательному саморазвитию.

Выделение «точек» измерения позволяет в комплексе судить о качестве готовности учащихся к познавательному саморазвитию и ориентирует педагога на принятие эффективных решений в области прогноза, проектирования, конструирования оптимальных «порций» учебной информации по отдельным дисциплинам, что помогает в рамках временных ограничений урока стимулировать познавательное саморазвитие за счет регулирования состояний утомления младшего школьника и предотвращения переутомления.

Второй этап измерения качества развития профессионализма учителя связан с составлением измерителей, т. е. созданием системы проективных (развивающих заданий) для выпускников начальной школы, выявляющих качество сформированности ведущих показателей готовности к познавательному саморазвитию.

Диагностический анализ функциональной грамотности выпускников начальной школы позволяет

• конкретизировать модель готовности школьников к познавательному саморазвитию в соответствии с этапами обучения в начальной школе;

• выявить наиболее проблемные составляющие такой готовности и рассмотреть их как ведущие доминанты становления профессионализма педагога;

• применить модель в качестве инструмента внешней, объективной дифференциации учителей по уровням продуктивности профессионализма.

Конкретизированная модель результата итоговой готовности младшего школьника к образованию и самообразованию в среднем звене школы может быть использована учителями начальных классов в качестве

• инструмента интенсивной профессионализации, т. к. позволяет оперативно диагностировать показатели готовности учащихся класса к самообразованию и самоконтролю;

• ориентира в построении адекватных стратегий речемыслительного развития школьников средствами учебных дисциплин, в вычленении перспектив «опережающей» помощи каждому школьнику и классу в целом;

• средства рефлексии качества становления ведущих проявлений педагогической деятельности, личностно-професиональных качеств, показателей профессионального здоровья.

Модель готовности школьника к познавательному саморазвитию выступает средством эффективной подготовки будущих учителей – специалистов в области организации процесса познавательного саморазвития школьников. Она может служить ориентиром в разработке будущими учителями единой содержательной канвы проектирования авторской системы деятельности. Такая модель выступает инструментом активной профессионализации преподавателей вуза, педагогического колледжа, специалистов курсов повышения квалификации, так как позволяет вычленять в содержании ведущих учебных курсов, дисциплин специализации такие смыслоориетированные информационные блоки, которые стимулируют студента на самостоятельное выделение актуальных, многоаспектных проблем познавательного саморазвития школьников, анализировать целостные технологии образования младших школьников, разработанные В.В. Давывовым, Б.Д. Элькониным, Л.В. Занковым, а также технологии обучения отдельным дисциплинам, принимать обдуманные решения по отбору наиболее эффективных.

В соответствии с основными положениями информационной теории В.П. Симонова готовность к самообразованию и самоконтролю предполагает сформированность

информационного навыка, т. е. способность ученика с определенной скоростью и точностью воспринимать, запоминать и преобразовывать информацию разного вида. Основными задачами данного этапа измерения выступают

• выявление качества восприятия и овладения детьми учебной информации разной модальности (вербально-понятийной, наглядно-знаковой и наглядно-образной) на отдельных этапах учебного действия: принятия и удержания учебной задачи, превращение ее в цель познавательной деятельности; выделения и обобщения признаков и свойств, значимых для исполнения учебного действия; планирования и выработки оптимальных способов выполнения действий; контроля за исполнительскими действиями и результатом; коррекции выполняемых действий;

• обнаружение «западающих» звеньев структуры понимания, препятствующих построению полноценной структуры самообразовательной и самоконтролирующей деятельности;

• выявление специфики психологической составляющей готовности школьников к познавательному самообразованию в совокупности когнитивно-коммуникативных и мотивационно-волевых составляющих.

Совокупность диагностических методик должна составить целостную диагностическую программу, позволяющую учителю не только оперативно осуществлять текущий и итоговый контроль качества сформированности отдельных составляющих готовности учащихся к познавательному саморазвитию, но и вычленять специфические проблемы становления такой готовности при овладении содержанием определенных учебных дисциплин, намечать стратегические линии их эффективного становления, дифференцировать и отбирать адекватные технологии обучения по отдельным темам, предметам, циклам дисциплин.

При отборе методик оценивания качества познавательного саморазвития выпускников начальной школы нельзя ориентироваться только на стандартизированные тесты на интеллект, так как они

✓ раскрывают лишь общую когнитивную способность ребенка;

✓ не несут информации о его потенциальных способностях;

✓ не вскрывают типы и уровни причинных, базовых оснований речемыслительного развития;

✓ актуализируют фрагментарные, разрозненные знания школьников, не дают представления о целостной готовности ученика к самообразованию;

✓ требуют значительных затрат времени на проведение и обработку, плохо вписываются в общий контекст урока.

Наибольшую информацию о качестве готовности младшего школьника к познавательному саморазвитию несут критериально-ориентировочные тесты (обучающие задания), позволяющие в динамике диагностировать когнитивно-коммуникативные и мотивационно-волевые составляющие готовности школьников к самообразованию. Объективный анализ качества решения учащимися определенной системы учебных задач позволяет построить эффективную, рациональную, «здоровьесберегающую» программу действий педагога по поэтапному приобщению учащихся к самообразовательной и самоконтрольной деятельности.

Третий этап измерения связан с конструированием диагностических шкал функциональной грамотности младшего школьника, позволяющих компетентным судьям и самим педагогам объективно, экономно во времени оценить уровень развития профессионализма в соответствии с ведущим критерием.

Для выявления звена, блокирующего созидательное развитие профессионализма учителя, необходимо конструирование шкал оценки функциональных показателей продуктивности педагогической деятельности, созидательного, организационно-направляющего, коммуникативно-фасилитирующего и самоконтрольно-регулирующего. Количественная оценка значимых показателей данных компонентов позволяет измерять качество профессионального развития педагога.

Третий этап измерения качества развития профессионализма учителя связан с выделением группы независимых экспертов, способных в отсроченном режиме осуществить диагностику реального качества продуктивности деятельности учителей начальных классов. В такую группу могут войти учителя среднего звена школы, завучи школы 1-й ступени, руководители районных методических объединений учителей начальной школы.

Четвертый этап измерения предполагает организацию процедур оценивания с использованием измерительных шкал и первичную обработку данных через среднеарифметическое определение весомости выделенных свойств готовности школьников к познавательному саморазвитию и компонентов профессионализма педагога, полученных отдельными экспертами и самими педагогами в процессе самодиагностики.

В комплексной диагностике качества готовности младших школьников к познавательному саморазвитию приняли участие

выпускники начальных классов Читинской области (650 учащихся), обучающиеся по программам 1–3 и 1–4 в период с 1999-го по 2002-й год.

Результаты обследования выявили показатели количественного соотношения школьников по уровням готовности к познавательному саморазвитию в среднем звене школы.

Таблица 1

Соотношение уровней готовности младших школьников к познавательному саморазвитию

Уровни готовности	*Показатели развития, %*
Высший творческий	10,2
Высокий продвинутый	13,8
Адаптивно-сдерживающий	51,4
Репродуктивно-тормозящий	23,6

Полученные данные (табл. 1) свидетельствуют, что большинство младших школьников потенциально «обречено» на преодоление значительных трудностей в становлении эффективной самообразовательной деятельности в среднем звене школы, а это, в свою очередь, снижает возможность их эффективного профессионального самоопределения. Низкий уровень готовности к познавательному саморазвитию выступает значимым фактором торможения качества профессиональной подготовки и снижения темпов овладения мастерством в любой сфере деятельности.

Управление процессом эффективного становления готовности школьников к познавательному саморазвитию требует не только констатации результирующих показателей готовности выпускников начальной школы, но и процессуальных, т. е. промежуточных, состояний готовности в каждом возрастном классе.

Качество соотношения показателей соответствующей готовности школьников (табл. 2) вскрывает механизм малопродуктивного развития профессионализма педагогов начальной школы. Ясно, что доминирование показателей действенно-практического блока соответствующей готовности достигается за счет «эксплуатации» прежде всего малоэффективной механической памяти детей и внешне обусловленных мотивов учения, обеспечивающих результативность познавательных действий только в условиях внешнего контроля.

Таблица 2

Соотношение показателей развития готовности учащихся к познавательному саморазвитию

Ведущие показатели готовности	*Показатели развития, %*		
	1-й класс	*2-й класс*	*3-й класс*
1. Когнитивно-коммуникативный	37,3	32,4	29,5
2. Мотивационно-волевой	29,6	23,3	15,7
3. Действенно-практический	33,1	44,3	54,8

Механизм становления профессионализма высокопродуктивного учителя раскрывается через выявление значимых расхождений в показателях компетентности педагога при решении системы акмеологических задач в процессе сравнения с менее продуктивным коллегами. Система акмеологических задач ориентирует учеников на принятие активной позиции субъекта учения при обеспечении своевременной педагогической подсказки ребенку в опробовании и закреплении природосообразных, эффективных форм самообразования и самоконтроля. Качество анализа, проектирования и решения педагогом системы таких задач выявляет реальный уровень профессионального развития.

3.6. Сущность и функции научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования

Одним из эффективных условий повышения профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования является их участие в различных инновационных проектах.

Для современной российской практики дошкольного и начального общего образования характерно, что деятельность в режиме развития по существу становится повседневной нормой. С одной стороны, это связано с последовательной реализацией основных направлений Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. и Приоритетного национального проекта «Образование», который имеет своей целью стимулирование дальнейшего развития образования, получение результатов от введения наиболее эффективных современных образовательных технологий в массовую практику работы учреждений. С другой стороны, в исследованиях ученых (В.М. Зуев, В.С. Лазарев, Г.И. Нестеренко, П.Н. Новиков, М.М. Поташник, В.М. Степанов и др.) подчеркивается, что осуществление образовательным учреждением инновационной деятельности – это едва ли не самый надежный, фактически универсальный показатель высокого профессионализма руководителя, измеритель управленческого мастерства его заместителей, а также надежное свидетельство достигнутой профессиональной зрелости всего педагогического коллектива и залог перспективного развития самого образовательного учреждения.

Согласно статье 1 Закона РФ «Об инновационной деятельности и о государственной инновационной политике», инновационная деятельность понимается как особый процесс, реализующий смену одного вида деятельности другим. По утверждению В.М. Степанова, инновационную деятельность можно полноценно организовать лишь в образовательном учреждении, работающем в инновационном режиме: «…Все взаимоотношения и взаимодействия в период инноваций можно представить в виде цепочки: инновация – инновационный процесс – инновационные методики и технологии – инновационная

деятельность – инновационный режим». Краткая и четкая характеристика педагогических инноваций дана Т.Г. Новиковой, которая выделила ряд ее отличительных черт: предмет инновационной деятельности – личность, неповторимая, развивающаяся, обладающая специфическими особенностями; зависимость от объективных условий в виде социального заказа или востребованности обществом; психологическая готовность педагога к принятию и реализации педагогических инноваций.

Исследователи феномена инновационной деятельности (В.М. Зуев, П.Н. Новиков, Л.С. Подымова, В.А. Сластёнин и др.) подчеркивают, что она носит коллективный характер, сопровождается постоянными рефлексивными обсуждениями, а результатом инновационной деятельности является качественно новая образовательная практика как показатель развития всей образовательной системы учреждения. При этом вхождение образовательного учреждения в режим развития становится механизмом обеспечения инновационных процессов в образовании.

Большинство исследователей связывают инновационные процессы в образовании с личностью педагога, так как инновационная деятельность предусматривает творческий поиск педагогом форм и средств профессиональной самореализации, открытие новых, оригинальных и оптимальных именно для него способов профессиональной работы. Безусловно, именно профессионализм педагогов является «двигателем» модернизации, определяющим ее результативность. При таком подходе, как отмечает М.М. Поташник, востребован «такой важный ресурс, как потенциал самостоятельной продуктивной деятельности учителей и школьных коллективов»; несомненно, что это утверждение справедливо и для системы дошкольного и профессионального образования.

Анализируя деятельность педагогов дошкольного и начального общего образования, можно отметить, что их профессиональный труд, согласно теории С.Л. Рубинштейна, может строиться на основе двух моделей – адаптивного поведения и профессионального развития. Если адаптивная модель профессионального поведения ориентирована на сиюминутное реагирование, на внешние изменения, то модель профессионального развития – на учет и прогнозирование будущих изменений. В этой связи инновационную деятельность педагога в условиях ДОУ и начальной школы можно рассматривать как модель профессионального развития, которая предусматривает постоянное повышение специалистом своей профессиональной компетентности.

Компетентный специалист, по определению А.П. Тряпицыной, «устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее». Таким образом, инновационную деятельность педагогов дошкольного и начального общего образования можно рассматривать как предпосылку для возникновения кризиса «профессиональной компетентности», ломки педагогических стереотипов – условие, стимулирующее личностное и профессиональное саморазвитие.

В настоящее время можно с полной уверенностью утверждать, что инновационная, научно-исследовательская, экспериментальная деятельность педагогов ДОУ и начальной школы в действительности являются принципиально новыми видами профессиональной деятельности, которые ранее строились в большей степени на энтузиазме педагогов-новаторов. Сейчас же это становится одним из требований к уровню профессиональной компетентности педагога.

Обобщенный анализ исследований ученых (А.К. Маркова, А.А. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.) позволяет выделить ряд компетенций, необходимых педагогу для продуктивной организации инновационной, научно-исследовательской и экспериментальной работы. Таковыми являются методологическая, оргдеятельностная, креативная, рефлексивно-аналитическая компетенции.

Рассматривая профессиональную компетентность педагогов в плане реализации инновационной деятельности, следует отметить, что данный вид деятельности является проникающим. Исследование научных проблем, аналитическая и рефлексивная деятельности, обобщение и систематизация педагогического опыта, реконструирование традиционной практики и поиск новых моделей образовательного процесса имманентно присущи деятельности любого педагога, независимо от того, включен он в эксперимент по реализации инновации или нет. Здесь справедливо утверждение А.П. Тряпицыной о том, что способность решать профессиональные задачи есть индикатор успешности и профессиональной компетентности педагога.

Вместе с тем, многие педагоги и педагогические коллективы испытывают трудности в осуществлении инновационной деятельности, из них некоторые типичны, а другие отражают индивидуальные характеристики педагога, коллектива образовательного учреждения, характера и типа реализуемой инновации.

Анализ теории и практик свидетельствует, что наиболее распространенными являются следующие типы затруднений: неясность содержания, неясность метода работы, способов деятельности, межличностные проблемы, проблемы неадекватности самооценки обучаемого, проблемы переноса полученных знаний в практическую плоскость, неясность ценностей, лежащих в основе деятельности нового типа, неумение грамотно сформулировать цель и спроектировать технологию ее достижения и др.

На современном этапе развития образовательных систем нарастает необходимость перевода экспериментальной и инновационной деятельности отдельных образовательных учреждений из стадии бессистемных поисков, стихийного накопления новшеств на стадию целенаправленной, научно-обоснованной практики. Анализ научных исследований и опыта практической деятельности позволил прийти к выводу, что инновациями можно управлять. Это означает, что можно использовать различные способы и средства управляющего воздействия, позволяющие в той или иной степени влиять на ход инновационного процесса, на увеличение продолжительности жизненного цикла инновации, на рост эффективности инновации и, соответственно, повышение профессиональной компетентности педагогов.

Проектирование процесса реализации инновационного проекта – это продукт совместной деятельности педагогического коллектива (или отдельного педагога) и научного руководителя (консультанта), предполагающий последовательное определение ключевых «звеньев» инновационного процесса, включающих определение

• объективных и субъективных проблем образовательной практики, обусловливающих возникновение противоречий и не позволяющих эффективно развиваться и достигать нового современного качества образования;

• причин возникновения проблем и возможностей их предупреждения или внесения изменений в образовательный процесс как условия решения проблем и противоречий, не способствующих динамичному и качественному развитию образовательной системы;

• стратегических направлений развития образовательного процесса (его отдельных подсистем), отражающих специфику и концепцию реализуемого инновационного проекта;

• целей, задач и условий их решения в рамках каждого стратегического направления инновационной деятельности, которые в совокупности отражают актуальные ресурсные

возможности образовательного учреждения, а также те, которые требуются для достижения поставленной цели и перевода системы в новое качественное состояние – инновационный процесс;

• последовательности реализации инновационного проекта, раскрывающей логику процесса, сроки, целевые и содержательные характеристики основных этапов.

Таким образом, перечисленные позиции, по сути, позволяют определить «сетку координат», в рамках которой будет происходить реализация инновационной деятельности и достижение прогнозируемых результатов. Документальным отражением процесса проектирования инновационной деятельности в образовательном учреждении могут быть годовой и перспективный план работы, технологическая карта инновационного проекта, циклограмма и другие формы представления логики и содержания реализуемой инновации.

Проектируемые результаты инновационной деятельности в образовании стабильно достигаются именно там, где на деле сложился прочный союз науки и практики, где целенаправленная организация процесса развития образовательной системы в целом и ее иерархически выстроенных подсистем не только пробуждает творческую инициативу педагогов, но и содержит в своей основе вполне определенную концептуальную базу, диагностический инструментарий, методы, средства и технологии проектирования и внедрения инновации.

Успешная организация инновационной деятельности в образовательных учреждениях сегодня немыслима без соответствующего научно-методического сопровождения. Заказ на обеспечение подобного рода деятельности по сопровождению инноваций в образовании (научное руководство, научно-методическое управление, консультирование и др.) порождается рядом противоречий между

• объективной обусловленностью внедрения инновационных форм, методов, технологий профессионально-педагогической деятельности, связанных с основными направлениями российской образовательной политики, стратегическими и тактическими задачами модернизации образования и неготовностью педагогов к их продуктивной реализации вследствие недостаточной информационной осведомленности, организационно-технологической готовности, ориентированности на традиционные способы профессиональной деятельности;

• необходимостью внедрения инновационных технологий образования, позволяющих образовательному учреждению

эффективно развиваться, и невозможностью квалифицированного обеспечения процесса адаптации результатов научных разработок в массовой образовательной практике в рамках собственных научно-методических ресурсов;

• стремлением части педагогов к внедрению инновационных технологий как условия оптимизации образовательного процесса и недостаточным уровнем их методологической компетентности, необходимой для осмысления научных предпосылок и концептуальных основ инновации, квалифицированного проведения диагностических процедур оценки и интерпретации результатов инновационной деятельности.

Перечисленные противоречия отражают только некоторые проблемы внедрения инновационных процессов в образовательную практику[1], вместе с тем они позволяют проецировать понимание научно-методического сопровождения инновационной деятельности как многоаспектного явления, которое может быть непосредственно направлено на сопровождение инновационного процесса – управление инновацией (целеполагание, прогнозирование, проектирование, обеспечение условий для внедрения инноваций, анализ, оценка, презентация и т. д.), а может иметь своей целью стимулирование деятельности педагогов и повышение их профессиональной компетентности как предпосылки и условия эффективности инновационной деятельности.

Особая роль процессов научного сопровождения инновационной деятельности в образовании подчеркивается в Стратегии развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 г. В документе указывается на необходимость создания эффективной инновационной инфраструктуры, в том числе посредством развития «кооперационных связей между субъектами инновационной системы; информационной, экспертно-консалтинговой и образовательной инфраструктуры инновационной деятельности».

Наиболее часто встречающимися формами взаимодействия науки и практики в образовании, сопровождения инновационной деятельности образовательных учреждений или отдельных педагогов является научное руководство и научное консультирование.

Научное руководство предполагает непосредственное участие руководителя в процессе проектировании и внедрения инновации. Как правило, это длительное взаимодействие, включающее различные формы, и нацеленное на повышение эффективности проводимых инновационных процессов, их

методологически обоснованное описание, объективную экспертизу процесса и результатов инновационной деятельности. Научный руководитель не только является непосредственным участником инновационного проекта, но и несет ответственность за его результаты, их корректную обработку и интерпретацию.

Научный консультант – это, как правило, специалист в определенной области научного знания, профессиональной деятельности, способный оказать необходимую помощь в осмыслении сущности проектируемой или реализуемой инновации, определении ее методологических оснований, вариантов развития инновационного процесса, ожидаемых результатов и возможных рисков. Деятельность научного консультанта нередко носит дискретный характер и может рассматриваться как форма предоставления консалтинговых услуг в образовании.

Таким образом, основное назначение деятельности и научного руководителя, и научного консультанта в системе образования – это научно-методическое сопровождение инновационной деятельности образовательных учреждений, творческих педагогических коллективов, педагогов-исследователей. Понятие «научно-методическое сопровождение» является сложной лексической конструкцией, включающей понятия «сопровождение», «научное сопровождение», «методическое сопровождение», каждое из которых имеет свои смысловые характеристики, определяющие сущность данного понятия в целом.

Согласно толкованию, которое предложил В. Даль, сопровождать – значит сопутствовать, идти вместе с кем-то для достижения определенной цели. В психолого-педагогических исследованиях сопровождение традиционно понимается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение актуальных образовательных проблем и предполагающее оказание помощи тому, кто испытывает в процессе деятельности затруднения. Приведенное определение справедливо и для понимания сущности научно-методического сопровождения, которое является

• научным, так как обеспечивает формирование концептуальных основ реализуемой инновации (научных предпосылок исследования, концепции, научно-обоснованных принципов и подходов), стимулирует рост методологической компетентности педагогов;

• методическим, так как направлено на оказание помощи педагогам, реализующим инновацию, в разработке плана, организационно-технологических аспектов деятельности,

мониторингового компонента, способов анализа, оценки, описания и презентации материалов и результатов инновационной деятельности.

По мнению Л.И. Боровикова, научно-методическое сопровождение инновационной деятельности в образовательных учреждениях различного уровня заключается в стимулировании инновационной деятельности педагогических кадров, направленной на проектирование образовательных программ нового поколения, разработку и реализацию проектов, обеспечивающих оптимизацию образовательного процесса, использование и распространение инноваций.

Таким образом, научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования является по своей сути комплексным методом, обеспечивающим повышение потенциала отдельных педагогов и педагогических коллективов в процессе внедрения инноваций и квалифицированном осуществлении инновационной деятельности как условия адекватности образовательных услуг, предоставляемых дошкольным учреждением, школой, учреждением профессионального образования, отвечающим актуальным и перспективным требованиям личности, общества и государства.

Глава 4
Акмеологические закономерности развития профессионализма педагога начальной школы

4.1. Тенденции развития профессионализма, регулируемые деятельностно-процессуальным критерием

Сравнительный анализ качества решения педагогами разных уровней продуктивности системы акмеологических задач, связанных с развитием наиболее значимых компонентов готовности школьников к познавательному саморазвитию, дает возможность вычленения закономерностей, отражающих качество самоуправления учителем процессом становления профессионализма. Выделение закономерностей в стратегиях педагогов разного уровня продуктивности педагогической деятельности предполагает установление системы объективных (внутренне обусловленных, необходимых) зависимостей между достигаемым учителем уровнем продуктивности педагогической деятельности и качеством решения системы взаимосвязанных акмеологических задач.

Под термином «стратегия» подразумевается эффективная проектировочная деятельность педагога в направлении достижения искомого результата, в становлении эффективного самообразовательного и самоконтрольного действия школьника. Достижение такого результата является своеобразным ориентиром, к которому стремится учитель, решая систему акмеологических задач.

Применение шкал оценки экспертами и самооценки педагогами уровня функциональной готовности учителей к содействию познавательному саморазвитию школьников позволяет установить среднегрупповые значения качества решения учителями разных уровней продуктивности, выделенных в алгоритме групп акмеологических задач.

Педагоги-мастера в процессе анализа учебного плана начальной школы осмысливают роль и место каждого учебного предмета в становлении эффективного самообразовательного действия данного контингента учащихся. Такой анализ дает педагогу возможность выделить в содержании нескольких дисциплин общие и специфические функции, наиболее значимые в целостном познавательном саморазвитии школьников.

Акмеологический подход к развитию способностей младших школьников строится на их признании не просто как «условий включения ребенка в процесс образования» (Б.П. Теплов), а как своеобразных связующих звеньев между скрытыми потенциями познавательного саморазвития, его «внутренними

возможностями», обусловливающими качество самообразования и самоконтроля «с учетом своеобразий интеллекта, чувств и воли» (Б.Г. Ананьев).

Объем резерва творческих способностей исследователи определяют, исходя из разных оснований. К.К. Платонов относит к творческим способностям «элементарные способности» – избирательное стремление к определенному труду, самостоятельность, инициативность; вдохновение – способность к творчеству в умственном труде, быструю и высокую продуктивность мышления; интуицию.

О.М. Дьяченко связывает творческие способности со всем комплексом возможностей, «позволяющих младшему школьнику эффективно прожить возраст младшего школьника». В.И. Андреев в комплексе творческих способностей особо выделяет группу интеллектуальнологических способностей: способность к анализу, синтезу, выделению главного, обоснованию; интеллектуально-эвристические способности; фантазирование, генерирование идей, перенос знаний в новую учебную ситуацию.

Такое понимание творческих способностей близко концепции развития детских способностей Л.А. Венгера. Он рассматривает способности ребенка как ориентированные, опосредованные действия, позволяющие ребенку успешно решать познавательные задачи разного класса.

Системный подход к исследованию способностей учащихся и учителей, разрабатываемый в педагогической акмеологии Н.В. Кузьминой, позволяет интерпретировать их как ведущие субъективные факторы продуктивного познавательного саморазвития. Становление познавательных способностей младших школьников обусловлено особенностями развертывания специфической чувствительности детей этого возраста к речевой сфере взаимодействия в условиях адекватно организованного познавательного процесса. Познавательные способности выражаются в полноте аудиального и визуального поля восприятия звуков, пространства, времени, формы, которые «прочерчивают маршрут будущих исполнительских актов слышания, слушания, говорения чтения, письма» (В.П. Зинченко).

Специфика продуктивного развертывания познавательных способностей школьника детализирует механизм становления природосообразных форм самообразования и самоконтроля.

Таким образом, важным фактором становления профессионализма педагога выступают умения учителя вычленять области доминантных познавательных способностей школьников и использовать их в качестве основания для становления эффективных способов самообразовательных и

самоконтрольных действий. Позиция педагога относительно природы и возможности развития познавательных способностей учеников выступает регулятором качества развития профессионализма учителя.

Педагоги разных уровней продуктивности по-разному осмысливают функции ведущих психических процессов в становлении познавательного саморазвития учащихся.

Учителя с высоким уровнем продуктивности профессиональной деятельности контролируют процесс восприятия школьниками учебной информации, основываясь на его динамических проявлениях (внимание) и на специфике мнемических процессов, определяющих полноту и глубину процессов понимания. По мнению П.И. Зинченко, А.А. Смирнова, А.А. Брудного, развернутость актов понимания служит условием развития долговременной памяти, закрепляющей графические и орфографические нормы. Это объясняет высокое качество (уровень автоматизированного навыка) овладения младшими школьниками, обучающимися у учителей с высоким уровнем продуктивности профессиональной деятельности, орфографическими и синтаксическими нормами письма, сохраняющимися в течение всей последующей жизни ученика.

В развитии полноценной учебной грамотности учителя с высоким уровнем продуктивности профессиональной деятельности используют ведущую положительную тенденцию мнемической деятельности школьника данного возраста – «цепкость запоминания» (П.И. Запорожец). Выделяя продуктивные для каждого школьника приемы запоминания, педагоги включают их в качестве регуляторов понимания школьником смысла отдельных учебных операций и их самоорганизации в эффективный способ самообразования. Это достигается посредством применения «продуктивных приемов запоминания» (З.И. Колмыкова), через включение мнемической деятельности в приемы группировки, классификации, выделения смысловых опор, сжатия и уплотнения материала, наложения информации на условные знаки, выявления взаимосвязи между изучаемыми объектами. В таких ситуациях продуктивные элементы запоминания закономерно связываются с уровнем овладения определенным способом самообразования и самоконтроля. В результате память ребенка начинает выполнять активизирующую функцию, включаясь в активные формы преобразования учебной задачи, обеспечивая ее эффективное сохранение и воспроизведение, т. е. становится составной частью самообразовательного действия.

В процессе непрерывного оценивания качества процесса

понимания учителя с высоким уровнем продуктивности профессиональной деятельности постоянно обращаются к классу с просьбой дополнить, уточнить, найти, сделать вывод, исправить ответ товарища и т. д. В связи с этим отбор конкретного содержания учебной информации и «опробывание» элементов разных стратегий научения применяется такими учителями в связи с общей спецификой срабатывания механизма запоминания у каждого конкретного ученика при усвоении им учебной задачи и построении системы исполнительских действий. Поэтому, как правило, учителя с высоким уровнем продуктивности профессиональной деятельности не прибегают к системе дополнительных занятий с учащимися.

Среднепродуктивные и малопродуктивные учителя в организации процесса восприятия нового знания делают основной упор на оценивание качеств механического заучивания, на непосредственное запоминание, а не на развертывание речемыслительного действия школьника.

Фактором, сдерживающим эффективное становление профессионализма среднепродуктивных и малопродуктивных учителей, выступает стремление ставить задачи прямолинейного, форсированного непроизвольного запоминания, которое эффективно только для «механического» (примитивно опосредованного способа запоминания). У их выпускников орфографические нормы письма не преобразуются в автоматизированный навык (орфографическую зоркость), сдерживая познавательное саморазвитие в среднем звене школы.

Целесообразное развитие внимания школьников выступает важной областью становления профессионализма педагога начальной школы. Опрос учителей разных классов и разных уровней мастерства, осуществленный Н.В. Кузьминой, показал, что на первом месте среди трудностей, испытываемых учителями, находятся проблемы воспитания внимания учащихся. Даже педагоги-мастера указывают на данную проблему как основные препятствие в становлении познавательного саморазвития школьников.

Выявление индивидуально-типологических свойств внимания школьников (обусловленных генетическим сочетанием свойств нервной системы) позволяет высокопродуктивным и среднепродуктивным учителям найти оптимальную траекторию построения учеником продуктивного способа самоконтроля через организацию свойств внимания в процессе слушания-слышания-говорения-счета-чтения-письма.

Концентрация внимания школьника на последовательности своих предметных действий при работе с разными видами

учебной информации выступает базисной основой самоконтроля (П.Я. Гальперин). Учитывая специфику переключаемости внимания ребенка с аудиального способа восприятия вербальной информации на зрительно-пространственный способ восприятия наглядно-знаковой и наглядно-образной информации, ВПУ координируют согласованность процессов слуша-ния-слышания-говорения-чтения, регулируют зрительно-моторную координацию письма.

Тактика высокопродуктивных учителей (ВПУ) в организации учебного действия учащихся со слабыми свойствами внимания сосредоточена в области стимуляции компонентов мотивационно-волевого блока готовности к познавательному саморазвитию, обусловливающего систематическое возобновление усилий школьников по удержанию рассеивающегося внимания на рациональных самоконтрольных действиях. В работе с учащимися, у которых свойства внимания развиты на достаточном уровне, учитель побуждает школьника гибко оперировать свойствами внимания, приспособить их к поиску наиболее эффективного способа самоконтроля ведущих этапов познавательной деятельности.

Осмысление особенностей становления процессов внимания учащихся класса позволяет высокопродуктивным учителям регулировать генетически обусловленные скоростные и темповые характеристики отдельных речемыслительных операций. Учителя этого уровня исходят из учета значительного разброса выраженности индивидуальных значений протекания познавательных действий. В связи с этим скоростные показатели навыков чтения, счета и письма учащихся оцениваются не во временных показателях, а в категориях осознанного понимания.

Среднепродуктивные и малопродуктивные учителя в большинстве случаев не соизмеряют природные возможности психических процессов школьников с их достижениями в области овладения скоростными навыками чтения и письма. Применяя форсированные, неадаптированные технологии научения чтению и письму, такие учителя дестабилизируют внутренние основания самообразовательной и самоконтрольной деятельности школьников.

Качество сформированности у педагога информационно-ценностной модели (устойчивого образа) причинно-следственных зависимостей психических процессов, состояний, действий школьника обусловливает рациональность и последовательность его познавательных действий в процессе восприятия аудиальной, наглядно-знаковой и наглядно-образной учебной информации.

Адекватность образа эффективного самообразовательного

действия школьника зависит от качества диагностирования учителем механизмов «первоначальной учебной ориентировки» ученика, его умения вычленять учебную задачу учителя и превращать ее в цель собственной деятельности как наиболее проблемной области речемыслительного развития младшего школьника. Решение данной задачи сопряжено с выделением дифференцированных сложностей зрительного, слухового, моторного восприятия учениками разных видов информации.

Анализ организации высокопродуктивными педагогами этапа урока, связанного с контролем правильности и осознанности усвоения школьниками нового материала, показывает, что они быстрыми действиями «точечно» диагностируют качество осмысления школьниками нового знания. В последующей беседе педагоги, как правило, не могут детально описать порядок своих действий, отмечают, что они «интуитивно видят проблему». Возможно, высокий уровень диагностической интуиции складывается благодаря способности учителя выстраивать зрительный образ проблемного звена самообразовательной и самоконтрольной операции в составе развернутой структуры речевого акта школьника. Это позволяет им сосредоточиться на причинах возникновения нарушения, вычленить структуру дефекта, т. е. установить, на каком уровне психической организации соответствующей операции произошло нарушение и в каком его звене. Такие действия позволяют им мысленно отвлечься, т. е. исключить из диагностической задачи многочисленные сопутствующие, второстепенные факторы как «побочные шумы», заслоняющие истинную причинность проблемы высокопродуктивного учителя в процессе последовательного, непрерывного, многоаспектного наблюдения, «опробования», перебора совместных познавательных действий, вычленения всей совокупности трудностей речемыслительного развития ребенка.

Анкетирование высокопродуктивных учителей показало, что при систематизации наиболее часто встречаемых трудностей становления самообразовательного и самоконтрольного действия младшего школьника на первую позицию были поставлены трудности переработки слухо-речевой и зрительно-вербальной информации, далее следовали трудности сниженной работоспособности, колебания внимания, слабости мнестических процессов, недостаточной сформированности речи, недостаточности развития функций программирования, зрительно-пространственные и квазипространственные трудности. Это в целом соответствует выводам нейропсихологов о частоте парциальных слабостей отдельных психических функций

и их компонентов у младших школьников (Т.В. Ахутина, Н.В. Пережогина, Н.В. Пылаева и др.).

Наблюдения за качеством организации ВПУ этапа восприятия школьниками новой информации, ее осмысления и первичного запоминания способов действий и взаимосвязей в новом объекте позволили выделить алгоритм формулирования учителем диагностической задачи по созданию индивидуальных информационно-ценностных моделей (образов) наиболее проблемных самообразовательных и самоконтрольных операций ученика.

Решение диагностической задачи позволяет высокопрофессиональным учителям осуществить эффективное «выращивание» проблемного, слабого звена при опоре на сильные звенья в процессе совместной деятельности. Учитель ставит перед учеником адекватную учебную задачу, мотивирует к ее выполнению и принимает участие в выполнении задания, затем постепенно берет на себя функции слабого звена и постепенно передает их ребенку.

Педагог намеренно конструирует учебные задачи «вокруг» слабого звена и оказывает детям дифференцированную помощь (подсказку), позволяющую выполнить функцию слабого звена.

Умения педагога дифференцировать затруднения, возникающие у школьников при освоении определенного познавательного действия, включающего разные варианты слушания-говорения-чтения-письма, выделять доминантные звенья в таких затруднениях, оперативно подбирать экономные информационные средства, стимулирующие их развитие, «точечно» оценивать динамику их становления в последующих учебных ситуациях выступает важным фактором, обусловливающим эффективное становление профессионализма учителя начальной школы.

Другим фактором успешности высокопрофессиональных учителей выступает владение технологией перевода интереса из одного состояния (активного включения в процесс познания структур подсознания и надсознания) в другое, более высокое, в направлении от состояния любопытства к овладению новым познавательным действиям, к состоянию любознательности. С его последующим переводом в состояние широкого, неконцентрированного интереса ученика к данной области познания, а затем – в состояние дифференцированного, глубокого интереса с дальнейшей дифференциацией возбужденного состояния в устойчивую потребность школьника творчески преобразовывать освоенное познавательное действие.

Формирование первичного образа проблемы способствует

становлению высокой избирательности мышления учащихся, ориентации «проницательности ума» на те свойства объектов, которые позволяют эффективно применять определенный способ учебного действия, целенаправленной фильтрации учебной информации.

В результате формируется устойчивая познавательная позиция ученика, так как происходит переориентация внутренних структур соответствующей готовности школьника на активное осмысленное проектирование собственной системы продуктивных самообразовательных и самоконтрольных действий.

Наблюдения за результатами эффективности согласования обучающих программ высокопродуктивных учителей с индивидуальными программами восприятия разных видов учебной информации учащимися класса показали, что такое согласование выстраивается на принципах кооперирования и координации вертикально и горизонтально соподчиненных звеньев данных программ.

Как правило, обучающие программы высокопрофессиональных учителей учитывают все виды связей преемственности, целостности и иерархического соподчинения более частных подсистем становления эффективного способа познавательного действия, проектируют наиболее оптимальный режим восприятия и усвоения учащимися учебной информации разной модальности.

Линия вертикального согласования таких программ выстраивается относительно базовых проявлений готовности к самообразованию и самоконтролю в каждом возрастном классе начальной школы. Динамика согласования регулируется временными показателями оптимального развертывания проявлений готовности к познавательному саморазвитию как психологических новообразований личности школьника на предыдущих этапах.

Принципами вертикального согласования программ учителя и школьников выступают

✓ принцип преемственности, обеспечивающий замкнутое кольцо функциональных прямых и обратных связей последовательных, годичных циклов реализации программ подготовки школьников;

✓ принцип динамичной взаимокомпенсации, усложнения и ускорения становления элементов готовности школьников к самообразованию и самоконтролю в соответствии с переходом на последующий образовательно-функциональный цикл.

Помимо интеграции многоуровневых вертикальных связей

обучающей и учебной программ, такая согласованность выражается в

• скоординированности действий учителя и школьников на уровне горизонтальных связей в рамках отдельных учебных предметов – организованной деятельности на уроке, самостоятельной работы на уроке, самостоятельной работы во внеурочное время и т. д.;

• осмыслении целостной способности школьника к восприятию информации определенной модальности, в осознании собственного творческого потенциала, выявлении проблемных зон восприятия;

• осмыслении качества восприятия школьником определенных информационных единиц причинных зависимостей соотношения вербального и невербального интеллекта ученика, качества его аналитико-синтетической деятельности, способности школьников к обобщению объектов по родовой принадлежности и абстрагированию на вербальном и наглядном материале, собственной осведомленности о многообразии способов становления определенного представления школьников о возможностях переструктурирования блоков учебной информации.

Системное возбуждение таких состояний резко расширяет информационную базу понимания учеником смысла способа действия. При этом осуществляется энергетическая активизация тех подструктур мотивационно-волевого блока готовности школьника к познавательному саморазвитию, которые обеспечивают «переключения эмоций с режима блокировки учебной информации на режим энергетической подпитки» (В.Д. Шадриков). Активизация качества восприятия школьником определенных информационных единиц причинных зависимостей соотношения вербального и невербального интеллекта ученика, качества его аналитико-синтетической деятельности, способности школьников к обобщению объектов по родовой принадлежности и абстрагированию на вербальном и наглядном материале собственной осведомленности о многообразии способов становления определенного представления школьников о возможностях переструктурирования блоков учебной информации, понимания качественных характеристик когнитивно-коммуникативных мотивационно-волевых, действеннопрактических компонентов, готовности школьника к познавательному самообразованию своих интеллектуальных качеств как достаточных или недостаточных для интенсивного становления данной познавательной операции, готовности

использовать приемы стимулирования и «настройки» работы собственного потенциала на содействие, сочувствие, доверие; готовности к экстренной мобилизации всех профессиональных резервов для решения данной проблемы качества адекватности информационно-обучающих средств на данном этапе урока.

Принципами согласования программ высокопрофессиональных учителей и учебных программ школьников в горизонтальной проекции выступают

✓ оперативная диагностика качества восприятия разнородной информации;

✓ продуктивное соотношение форм самообразования и самоконтроля при овладении содержанием определенной учебной дисциплины;

✓ интеграция содержания ведущих учебных дисциплин для формирования наиболее эффективных способов познания действительности.

Продуктивность обучающих программ высокопрофессиональных учителей доказывает, что они представляют собой наиболее рациональные варианты содействия становлению ведущих компонентов готовности школьников к самообразовательной и самоконтрольной деятельности посредством постепенной «передачи», т. е. переориентации совместно выполняемых элементов образовательной и контролирующей деятельности в творчески созидающиеся элементы самообразования и самоконтроля. Данные программы целостно реализуются в рамках четырехлетнего образовательно-функционального цикла информационными средствами ведущих дисциплин начальной школы и гарантируют становление эффективных, «психосохранных» способов самообразования и самоконтроля у большинства учащихся класса.

Анализ достоверно значимых факторов, стимулирующих продуктивность становления профессионализма учителя начальной школы, позволяет выделить закономерность системной зависимости результативности профессиональной деятельности от совокупности показателей деятельностно-процессуального критерия. К числу значимых регуляторов проявлений данной закономерности были отнесены

• принцип самоуправления становлением профессионализма, который предполагает овладение педагогом алгоритмом решения системы акмеологических задач, обусловливающих становление акта самообразовательной деятельности школьников;

• принцип вычленения области доминантных познавательных

способностей учащихся и использования их в качестве оснований для становления эффективных способов познавательного саморазвития;

• принцип осознанности информационно-ценностной модели, раскрывающей взаимозависимости психических процессов, состояний и познавательных действий школьника, детерминирующих его способность продуктивно воспринимать учебную информацию разной модальности;

• принцип дифференциации затруднений, возникающих у школьников при освоении определенных познавательных действий, выделении причинных звеньев таких затруднений;

• принцип направленности управленческих усилий педагога на область интенсификации механизмов развития познавательных интересов учащихся, выступающих внутренними регуляторами самообразовательного и самоконтрольного действия младшего школьника;

• принцип конструирования блоков учебной информации адекватно логике становления познавательных действий ученика;

• принцип ориентации обучающей программы педагога на проявляемые школьником генетически обусловленные, «природосообразные» способы самообразования и самоконтроля;

• принцип вовлечения родителей учащихся в процесс регуляции качества познавательного саморазвития детей во внеучебное время.

4.2. Индивидно-типологические факторы развития профессионализма педагога начального общего образования

Под профессиональным здоровьем учителя начальной школы понимаются такие интегральные составляющие его физического, психического и социального статуса, которые опосредованно направляют, регулируют, контролируют становление ведущих действенно-процессуальных и профессионально личностных компонентов профессионализма педагога. В целом они определяют психо-интеллекто-соматическое здоровье педагога, так как выступают глубинным психобиологическим базисом развития профессионализма.

К компонентам профессионального здоровья относятся показатели стажа педагогической деятельности, качества полученного педагогического образования, отдельные валеологические показатели, проявления личностной тревожности, которые стимулируют вызревание педагогически ориентированных перцептивно-рефлексивных способностей учителя. Данная группа способностей позволяет педагогу без дополнительных усилий конструировать информационные обучающие блоки адекватно становлению общепознавательных действий школьников (слушанию-говорению-чтению-письму), «улавливать» темповые характеристики развития устной и письменной речи школьников, особенности их становления в условиях индивидуальной, групповой, фронтальной форм обучения, взаимообучения в парах.

Показатели профессионального здоровья отражают способность педагога к профессиональному самовосстановлению, к эффективной адаптации в непрерывно меняющихся ситуациях педагогической действительности при максимально полном сохранении своего творческого потенциала, формируют базис готовности к непрерывной самопрофилактической работе. Они стимулируют проявление специфической чувствительности учителя к мере изменений, происходящих в речевом становлении школьника, к выработке полноценной структуры учебной деятельности при восприятии школьниками различных видов учебной информации, способов ее трансляции, к достоинствам и недостаткам собственной речевой деятельности, личностным профессиональным характеристикам, стимулирующим школьников на открытые, свободные взаимоотношения между собой и с родителями.

Условиями, опосредованно детерминирующими качество проявления деятельностно-процессуальных компонентов профессионализма педагога, выступают показатели возрастно-временного вызревания его перцептивно-рефлексивных способностей в рамках педагогической биографии. Как таковой временной показатель не обладает системообразующей функцией в системе становления профессионализма педагога, однако он выступает необходимым условием для накопления информационного багажа, определяющего сущность его субъективного опыта. Известно, что в основе становления перцептивно-рефлексивных способностей лежат механизмы, связанные с изменением состава и строения ментального опыта человека. Эволюционный процесс накопления, наращивания, обогащения, реорганизации разнообразных форм содействия познавательному саморазвитию школьников способствует более эффективному созреванию, «кристаллизации» продуктивного варианта авторского стиля профессиональной деятельности учителя.

Исследование профессиогенеза педагога в призме возрастно-временной стратификации этапов созревания перцептивно-рефлексивных способностей позволяет выделить специфические особенности каждого этапа путем вычленения «сходных, корпоративных “паттернов” жизненного пути одновозрастных профессионалов» (В.В. Бочаров). Это выступает важным условием оказания эффективной дифференцированной поддержки учителям, имеющим разные сроки педагогического стажа.

Исследованиями в области социальной психологии и социологии установлено, что возрастной потенциал профессионализма человека соотносится не столько с накоплением индивидных изменений в статусе работников, сколько с социокультурными условиями, способствующими или препятствующими прогрессивному становлению профессионала. Б.Г. Ананьев отмечал, что онтогенетическая линия развития профессиогенеза сопряжена не с биологическим, а с социально-психологическим – «событийным» становлением профессионала. Л.С. Выготский также акцентировал внимание на его «культурном возрасте». Исследования Н.В. Кузьминой подтверждают, что периодизация качества творческой деятельности педагогов обусловливается не столько возрастными изменениями психофизического статуса, сколько биографическими, социальными факторами.

Перспективная линия выделения значимых этапов созревания перцептивно-рефлексивных способностей педагога связана с обозначением наиболее типичных, сложных, узловых проблем

познавательного саморазвития школьников, решаемых педагогами с разным опытом речемыслительного развития младших школьников. Осмысление таких проблем выполняет функцию «импрессинговых впечатлений», которые с особой яркостью сохраняются в памяти педагога и служат толчком к последующей радикальной перестройке непродуктивных вариантов профессиональной деятельности в более продуктивные.

Биологический возраст учителя относится к базовым составляющим его профессионального здоровья (В.А. Пономаренко). Обладая значительными ограничениями в прогнозировании общих возможностей развития профессионализма, концепция биологического возраста позволяет определить стратегию выделения наиболее вероятностных проблем, решаемых педагогом в становлении готовности школьников к познавательному саморазвитию. В целом это дает возможность оптимизировать процесс созидания моделей авторских систем деятельности учителями разных возрастных групп.

Длительность и содержание инвариативных стадий психофизиологических циклов ранней, средней, поздней зрелости и старости профессионала накладывает отпечаток на становление способностей педагогов разных уровней продуктивности деятельности инициировать процесс гетерохронного вызревания ведущих блоков готовности учащихся к познавательному саморазвитию.

Исследования показывают, что большинство высокопрофессиональных учителей принадлежат к возрастной категории 41–50 лет, которую Б.Г. Ананьев и Е.И. Степанова соотнесли с возрастом «интеллектуальной зрелости». В этот период показатели «кристаллизованного интеллекта» позволяют педагогам глубоко вникать в сущность проблемных доминант речевого развития школьников, вскрывать причинные зависимости между взаимосвязанными проявлениями речевой деятельности ребенка, дифференцировать детей по уровням сформированности готовности к познавательному самообразованию и самоконтролю.

Большую часть малопродуктивных учителей составляют педагоги периода ранней взрослости, соответствующего «стартовому» профессиональному самоопределению молодого учителя. Данный этап профессиогенеза рассматривается исследователями как возраст «количественных накоплений» наиболее продуктивных элементов организации развивающей педагогической среды. Анализ работы молодых учителей

демонстрирует, что они в большей мере сориентированы на восприятие ученика как объекта педагогического воздействия, а не субъекта самообразования. Они затрудняются в оценивании показателей развития естественного психофизического потенциала речевого развития школьника, испытывают трудности при выборе рациональных форм самообразования и самоконтроля.

Доминантой профессионального развития на начальном этапе профессиогенеза выступают умения, связанные с возбуждением состояний заинтересованности, увлеченности ребенка самообразовательными и самоконтролирующими действиями как наиболее продуктивными учебными действиями, обеспечивающими результирующую успешность учения. Молодой педагог ищет свое «профессиональное лицо», конструируя собственную программу познавательного саморазвития школьников через попытки многократного опробования и систематизации организационно-направляющих и коммуникативно-фасилитирующих умений.

Овладение такими умениями значительно сокращает адаптационный период становления ведущих показателей профессионализма педагога, ускоряя процесс их творческой соорганизации в целостную программу авторского стиля профессиональной деятельности, соответствующую алгоритму решения задач образовательно-функционального цикла.

В возрасте поздней взрослости показатели продуктивности педагогической деятельности закономерно снижаются. Исследователи описывают это явление как «профессиональный кризис», «профессиональная деформация», «синдром профессионального выгорания» (Г.С. Абрамова, Ф.Е. Василюк, Л.П. Гримак, Р.М. Загайнова, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, М.К. Тутушкина и др.).

Результаты корреляционного соотношения групп учителей, обладающих разной продуктивностью деятельности с их возрастными показателями (при вычислении коэффициента корреляции использовалась формула Бравэ-Пирсона), выявили низкую зависимость продуктивности деятельности педагогов групп от их возрастных данных (табл. 3).

Таблица 3

	ВПУ N=24 r=0,404 p<0,05	СПУ N=106 r=0,160 p<0,05	ДПУ N=169 r=0,125 p<0,05	НПУ N=55 r=0,266 p=<0,05
Продуктивность педагогической деятельности	0,47	0,03	0,043	–0,141

Ранжирование педагогов в соответствии с опытом педагогической деятельности позволило выявить зависимость продуктивности педагогической деятельности от показателей педагогического стажа (табл. 4).

Таблица 4

Педагогический стаж	**Уровни продуктивности (в %)**				
	НПУ	МПУ	СПУ	ВПУ	Всего
0–5	38,2	26,3	8,6	–	14,1
6–10	10,4	20,1	17,8	3,2	14,5
11–15	15,5	19,4	20,3	14,8	18,6
16–20	21,4	21,8	25,3	19.4	22,4
21–25	23,3	24,2	22,4	22,3	23,5
26–30	3,7	11,7	8,3	17,4	7,3
31–35	5,4	7,7	9,4	10,7	11,6
36–40	5,7	4,8	6,1	7,1	5,2
> 40	~ 7		4,2		3,6

Результаты корреляционного анализа показывают, что наиболее значимым этапом профессионального развития является опыт работы 21–25 лет; вторую позицию занимают педагоги со стажем 16–20 лет. В целом эти этапы можно рассмотреть как два последовательных пика проявлений высокой продуктивности деятельности учителя начальных классов, как мощные всплески профессиональной самореализации.

При дальнейшем увеличении показателей педагогического стажа отмечается тенденция к снижению качества продуктивности деятельности учителей начальных классов при некоторой стабилизации в период, связанный со стажем в 31–35 лет. Явление временной стабилизации показателей продуктивности педагогической деятельности в период поздней взрослости, по мнению П. Балтес и М. Балтес, связано с избирательной оптимизацией и компенсацией элементов педагогической деятельности при решении задач согласования обучающей программы педагога и программы учебной деятельности, реализуемой школьником. Опытный учитель

оптимально минимизирует обучающие операции, реализуя «проверенные» обучающие алгоритмы передачи сообщений словом, жестом, цветом, звуком, освоения детьми грамматических закономерностей, выделения основных орфограмм и т. д. Однако на этом этапе освоения педагогического опыта учителя, как правило, меньше интересуются новинками подростковой субкультуры, меньше уделяют внимания взаимоотношениям детей во внеучебное время. В целом сфера их отношений с младшими школьниками строится не на общих интересах, а на доброжелательной опеке.

Анализ взаимосвязи проявлений высокопродуктивной педагогической деятельности и временных показателей опыта познавательного развития школьников позволяет выделить несколько важных этапов прогрессивного развития профессионализма педагога.

1. Этап ранней педагогической зрелости связан с интенсивной адаптацией к образовательно-функциональным циклам речемыслительного развития младших школьников. На этой стадии происходит «кодирование» профессионального сознания и деятельности на

• выявление причин низкого качества восприятия школьниками разных видов учебной информации;

• поэтапное планирование закономерного становления речемыслительных навыков школьников как взаимосвязанных творческих процессов учебной самореализации;

• конструирование этапов познавательного действия как развернутого мыслительного акта;

• выстраивание взаимоотношений с коллективом учащихся, в котором каждый ученик выступает активным субъектом индивидуально выраженного самообразования и самоконтроля.

Фактором, сдерживающим становление профессионализма на этом этапе является несформированность умений диагностировать проблемные области речевого развития школьников, что вызывает стереотипность, недостаточную точность исполнительских действий.

2. Этап достижения педагогической зрелости. На этом этапе меняется организация понятийного опыта педагога. Приоритеты диагностики качества педагогической деятельности смещаются из области оценки способов организации познавательных действий школьников и построения благоприятной коммуникативной среды в область идентификации основных параметров четырехлетнего обучающего цикла с возрастными особенностями

становления самообраговательного действия школьников. Учитель соизмеряет свои психофизические состояния с особенностями развития отдельных составляющих устной и письменной речи школьника. Он начинает активно использовать проявления речевой деятельности для диагностики качества сформированности ведущих компонентов структуры учебного действия, осваивать приемы синтеза последовательных элементов речевой деятельности в устойчивые блоки самообразования и самоконтроля при изучении содержания разных учебных предметов. Учитель оперирует большим количеством вариантов эффективного, «природосообразного» становления основных операций самообразовательной деятельности школьника с опорой на ведущие мыслительные (сравнение, обобщение, выделение, классификация) и специфические (связанные с умением решать арифметические задачи, осуществлять наблюдения над объектами природы, строить устный ответ, писать сочинения и т. д.). Фактором, сдерживающим становление профессионализма на этом этапе, выступает локальность педагогических действий, несформированность умения дифференцировать причинно-следственные зависимости между элементами проблемного речевого действия школьника.

3. Этап вершинных проявлений педагогической зрелости проявляется в характеристиках высокопродуктивной деятельности педагога на всех уровнях образовательно-функционального цикла. Высокий уровень профессиональной деятельности определяется качеством сформированности гностико-инициирующих и проективно-творческих действий педагога.

4. Этап поздней педагогической зрелости, представляющий собой сосредоточение сформированных компонентов профессионализма на «удержании», воспроизведении освоенных алгоритмов речевого развития школьников.

Важным компонентом профессионального здоровья учителя начальных классов выступают показатели его профессионального и общего образования. Известно, что образование (интеллектуальное, нравственное, физическое и т. д.) является ведущим объективным фактором развития человека на всех этапах жизненного пути (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.И. Грановская, Ж. Пиаже, Е.А. Степанова, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.). Исследователи в области педагогической акмеологии рассматривают активное образование и самообразование как главное средство, обусловливающее саморазвитие

профессионализма педагога, огромную силу, противостоящую инволюционным процессам (Б.Г. Ананьев).

Важными условиями развития профессионализма учителя начальных классов в период профессионального образования выступают

• программно-целевая направленность психолого-педагогическо-го образования на комплексное осмысление студентом содержания образования в начальной школе и дифференциацию наиболее продуктивных способов речевого развития детей каждого возрастного класса;

• применение адекватных технологий подготовки будущего учителя, позволяющих ему осознанно, активно, последовательно выстраивать основу авторской системы деятельности, начиная с первого курса;

• создание на факультетах особой творческой, развивающей среды, способствующей раннему включению студента в процесс научно-методического поиска факторов, активизирующих успешность самообразовательной деятельности ребенка не только в рамках отдельных предметов, но и интегрированно;

• введение дополнительных специализаций, связанных с углубленным психологическим образованием педагога в гармоничном преодолении ребенком кризисных моментов в области когнитивно-коммуникативного, мотивационно-волевого созревания ребенка в посткризисный период 7 лет; в направлениях работы с возможными вариантами трудностей обучения и др.

Биологическая составляющая профессионального здоровья учителя начальных классов включает в себя активность и устойчивость витальных (психофизических) потенций, инициирующих активную позицию педагога при формировании ведущих компонентов готовности школьника к познавательному саморазвитию.

Известно, что биологическая энергетика здорового организма насыщает, «электролизует», усиливает динамику прогрессивных превращений отдельных операций, действий в структуре сложных профессионально-педагогических умений учителя. Показатели «биологической силы» педагога выражаются в динамических характеристиках генерирования идей, «заражении» ими школьников, открытости к общению, в способности вызывать состояния мотивационной включенности ребенка в определенную педагогическую ситуацию.

«Валеологическая» составляющая профессионального здоровья учителя обусловлена внутренними, наследственными факторами, складывающимися (по Б.Г. Ананьеву) из свойств трех

классов:

• первичных: возрастно-половых (генофонд, пол, возраст) и индивидно-типологических (строение внутренних органов организма, центральной нервной системы, органов чувств и т. д.);

• вторичных: а) психофизиологических, «функциональных образованиях» первичных природных свойств (сенсомоторных, мнемических, речедвигательных, сенсорных и т. д.) и «операционных образованиях» в виде измерительных, построительных, контролирующих, регуляторных действий организма; б) комплекса органических, «витальных» потребностей;

• третичных: интегративных проявлениях первичных и вторичных индивидных свойств в форме темперамента и задатков.

Исследователи определяют появления генетически передаваемых задатков к педагогической деятельности по-разному, например, Ю.Н. Кулюткин как «генетическое стремление учителя к самореализации в соответствии со специфическими индивидными способностями»; Е.Н. Сидоренко – «висцеральную потребность, представляющую собой силу мозга неизвестной физико-химической природы, которая организует перцепцию, апперцепцию, мышление, волеизъявление учителя»; О.С. Анисимов – «витагенную устремленность учителя»; Ф.И. Сержантов – «реализацию своего витального “Я”»; Р. Кеттела – своеобразные «эрги», врожденные психофизиологические диспозиции личности в форме энергии первичных побуждений.

Исследования показывают, что выраженность валеологических признаков «профессионального здоровья» прогрессирует только в возрастной группе ранней взрослости. На последующих возрастных этапах проявляется тенденция к снижению выраженности данных качеств. Это в целом подтверждает выводы, сделанные Б.Г. Ананьевым, Г. Крейг, Е.И. Степановой, в соответствии с которыми показатели физического здоровья только в период ранней зрелости (20–40 лет) содействуют развитию профессионализма. В дальнейшем из фактора, сопутствующего профессиональному развитию, они превращаются в фактор, тормозящий его рост.

В возрастном диапазоне 40–50 лет, к которому относится большая часть высокопродуктивных учителей начальных классов, валеологическая составляющая профессионального здоровья развивается в унисон с другими компонентами профессионализма и поддерживается на высоком уровне благодаря положительным эмоциональным переживаниям

трудовых успехов (Е.С. Асмаковец, Л.М. Митина, Е.И. Рогов) и возможностям «кристаллизованного интеллекта» (Neugarten) регулировать, стабилизировать валеологические показатели профессионального здоровья.

В табл. 5 представлены результаты качественного соотношения самооценки педагогами разных уровней продуктивности своего профессионального здоровья. Пятый ранг данной таблицы означает полное соответствие психофизического состояния учителя требованиям высокопродуктивной педагогической деятельности в начальной школе. Четвертый ранг предполагает, что акме-энерго-информационный потенциал учителя нуждается в определенной мобилизации психофизического функционального резерва. Третий ранг свидетельствует, что развитие профессионализма блокируется негативными проявлениями психофизического состояния. Второй-первый ранг выявляют профессиональное несоответствие в связи с общей деградацией психофизического состояния учителя.

Таблица 5

Ранг	Критерии оценки качества психофизического здоровья	Уровни продуктивности (в %)				
		ВПУ	ДПУ	СПУ	МПУ	Всего
5	Каждый день испытывается чувство «прилива сил», желание вникать в учебные проблемы школьников. Постоянно ровные, оптимистичные отношения с коллегами и родителями учеников. После трудового дня наступает быстрое восстановление психофизических сил.	78,1	63,4	49,6	29,0	55,4
4	Имеются отдельные сомнения в своей психофизической готовности к ежедневному продуктивному общению со школьниками. Отмечаются случаи конфликтных столкновений с коллегами, учащимися. В ряде случаев ощущается недостаточная психофизическая комфортность на уроке. Для ее преодоления требуется дополнительная мобилизация функциональных резервов организма. После трудового дня восстановление в основном наступает в течении этих же суток. В целом стремление к ежедневному общению с младшими школьниками не пропадает, хотя признаки утомления присутствуют.	20,3	22,4	23,3	27,1	23,7

3	Часто возникают сомнения в психофизической готовности к ежедневной продуктивной деятельности. Частые конфликты с завучем. Не ощущается необходимой гармонии ни в психологическом климате объединения учителей, ни в классе. Желание ежедневно общаться с детьми временно может пропадать. Достаточно полное восстановление психофизических сил наступает только после выходных дней. Часто ощущается психоэмоциональное и физическое перенапряжение. Необходима ежедневная мобилизация функциональных резервов профессионального здоровья.	2,2	11,5	14,3	25,4	13,2
2–1	Отсутствует уверенность в возможности эффективного познавательного развития каждого ученика класса. Часто возникают экстремальные ситуации на уроках, конфликты с коллегами, родителями школьников. Усиливается желание уйти из начальной школы. После уроков постоянно испытывается чувство «накапливающегося» утомления, переходящее в стресс. Ухудшаются сон и аппетит.	–	4,1	12,6	19,3	11,5

В целом только 55 % учителей начальных классов имеют психофизические показатели, соответствующие нормативным требованиям работоспособности педагога, обеспечивающим высокий ритм, надежность, эффективность профессиональной деятельности. У 45 % преподавателей психофизические показатели выступают фактором, сдерживающим развитие профессионализма.

Значимым показателем профессионального здоровья учителя начальных классов выступает оптимальное соотношение проявлений личностной тревожности педагога за обеспечение «психосохранности» процесса становления общепознавательных действий школьников. Дихотомическими полюсами такого соотношения являются, с одной стороны, индивидуально

выраженные пороги личностной тревожности, с другой – уровень компетентности в области речевого развития младших школьников. Низкий уровень профессиональной компетентности снижает порог личностной тревожности педагога за достижение каждым школьником продуктивного результата – психологических новообразований в когнитивно-коммуникативной, мотивационно-ценностной, действенно-практической сферах готовности школьников к самообразованию в среднем звене школы. Это является фактором, дестабилизирующим профессиональное здоровье педагога. Вместе с тем, высокий уровень профессионального образования стимулирует проявления оптимальной тревожности педагога, которая мобилизует его на поиск и реализацию системы педагогических средств, воздействующей прежде всего на мотивационно-волевые структуры готовности младшего школьника к познавательному саморазвитию.

По мнению Г.А. Аминова и А.С. Молчанова, В.И. Рождественской, В.П. Симонова, повышенная тревожность свойственна людям со слабой нервной системой. В силу высокой чувствительности слабой лабильной нервной системы одинаковые по интенсивности сигналы для лиц со слабой нервной системой будут физиологически более сильными, чем для лиц с сильной нервной системой. Таким образом, повышенная тревожность стимулирует развитие всего комплекса педагогических способностей, но более всего – гностико-инициирующих, обусловливающих информационный анализ педагогической ситуации (В.Н. Азаров, Е.В. Пости), и коммуникативно-фасилитирующих, связанных с установлением целесообразных субъект-субъектных отношений (Л.Ц. Кагермазова, И.В. Жижина).

Обусловленность проявлений высокопродуктивой педагогической деятельности индивидно-типологическими факторами позволяет сформулировать специфическую закономерность объективной зависимости эффективности деятельности педагога от компонентов индивидно-типологического критерия – резерва его профессионального здоровья. В качестве значимых способов проявления данной закономерности выступают

✓ принцип овладения опытом становления алгоритма речевого действия ребенка как акта познавательного самообразования средствами ведущих дисциплин начальной школы. Данный принцип конкретизируется через овладение педагогом психологическими механизмами здоровьесберегающего развития мотивационно-волевых и

когнитивно-коммуникативных компонентов готовности школьника к самообразовательной деятельности;

✓ принцип преемственной обусловленности компонентов валеологического здоровья педагога, обеспечивающих высокий ритм, надежность, воспроизводимость результатов отдельных образовательных циклов начальной школы;

✓ принцип анализа позитивных и негативных воздействий показателей профессионального здоровья на процесс становления готовности школьников к познавательному самообразованию.

4.3. Личностно-профессиональные факторы становления профессионализма педагога начальной школы

Анализ структуры развития профессионализма учителя Л.М. Митиной, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным, В.А. Слабодчиковым, Е.Н. Шияновым, И.А. Щербаковым и др. позволяет утверждать, что профессиональная мотивация и ценностные ориентации выступают «главным узлом противоречий между результатом конкретной педагогической деятельности и психологическим обеспечением качества такой деятельности».

Исследования показывают, что у высокопродуктивных учителей личные и профессиональные цели осмысленны, сбалансированны и компенсируют друг друга, имеют выраженную временную перспективу. Объективно высокие показатели продуктивности их педагогической деятельности говорят о том, что становление готовности школьников к познавательному саморазвитию выступает значимым компонентом их жизненных целей. Исследования, посвященные анализу педагогического мастерства (Ф.И. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова,

В.А. Сластенин и др.), показывают, что в сознании высокопродуктивных профессионалов представления о смысле жизни и достижение значимых результатов в образовании школьников взаимосвязаны. В их «жизнетворчестве» не только смысл жизни «ведет», направляет профессиональное развитие, но и наоборот – ближайшая профессиональная вершина открывает горизонты для расширения жизненных смыслов. Профессионально осмысленные жизненные цели становятся своеобразными «модусами личности» (Э. Дюркгейм, Г. Риккерт) учителей-мастеров, глубинными регуляторами их педагогической деятельности.

У менее продуктивных профессионалов отмечается недостаточная «вписанность» целей, связанных с развитием компонентов самообразовательной деятельности школьников, в общие жизненные цели, что значительно снижает перспективность поисков продуктивных вариантов такого развития, «размывает» временную перспективу «вызревания» компонентов соответствующей готовности школьников на разных уровнях образовательно-функционального цикла.

Данные обстоятельства дают основание утверждать, что фактором, снижающим качество развития профессионализма, выступает «несоизмеряемость» педагогом качества развития

базовых компонентов готовности школьников во временном аспекте с осознанием смысла достижения профессиональных вершин.

Проявление адекватной временной идентификации педагога с определенным этапом речемыслительного развития школьников задает ритм «внутренних часов» его субъективного времени, что служит важным условием, содействующим продуктивной профессионализации. Педагогическая цель, осмысленная учителем как жизненная перспектива, во-первых, способствует более глубокой идентификации параметров готовности учащихся разных выпусков к самообразовательной деятельности в среднем звене школы. Во-вторых, интенсифицирует сам процесс поиска факторов речевого развития школьников, так как осознанная профессиональная цель выполняет функцию своеобразного «ориентира из будущего в настоящее» (К.М. Мамардашвили), она создает «особый временно-пространственный континуум, в котором субъект связывает разобщенные во времени и пространстве объекты, придает им свою временную целостность и цикличность, собственные временные параметры и ритмы» (К.А. Абульханова-Славская). В-третьих, позволяет стабилизировать чувство собственного профессионального «Я», связывая его с готовностью совершенствовать качество решения акмеологических задач в алгоритме образовательно-функционального цикла.

К.А. Абульханова-Славская назвала способность человека регулировать смысло-жизненные отношения в объективном времени своевременностью. Осознание учителем начальных классов «своевременности» становления деятельностно-процессуальных компонентов профессионализма согласованно с этапами «профессионального» пути становится значимым фактором профессионализации.

«Внутренними» показателем адекватности возрастно-временной идентификации учителя начальных классов выступают:

• качество описания значимых профессиональных задач в категориях, фиксирующих готовность проявления готовности школьников к познавательному самообразованию. Это обусловлено тем, что самоидентичность человека реализуется только в том случае, когда он находится в позитивном отношении со значимым другим (Е. Малибруда);

• «привязанность» описываемых профессиональных событий к временным отрезкам «здесь и сейчас» и ориентированность на «там и тогда». «Субъективное время», в рамках которого развивается профессионализм учителя, обладает выраженной

временной перспективой, осознанно спроектированной в категориях, фиксирующих качественные проявления готовности школьников к познавательному самообразованию, четко прослеживается прогностическая ориентация на «там и тогда». Вместе с тем, высокопрофессиональные учителя связывают вероятность достижения осмысленных профессиональных вершин с конкретными достижениями на предыдущих этапах своей трудовой деятельности. Видно, что в каждом конкретном значимом событии выделяется сущностное звено саморазвития учащихся, которое становится «точкой роста», опорой для выстраивания перспектив следующего этапа. Они четко осознают свое реальное положение в системе значимых профессиональных событий трудовой биографии.

А. Маслоу связал способность в возрастно-временной идентификации с двумя путями своевременной «самоактуализации» – регуляцией развития своих потенциальных возможностей и существованием в фактической реальности. Таким образом, способность учителя полноценно (т. е. сначала критически, а затем оптимистически) осмыслить «текущее» состояние профессионализма в категориях качества познавательного саморазвития школьников (при соотнесении их с образом высшего прогрессивно-творческого уровня развития) выступает фактором, содействующим становлению его профессионализма.

Рабочий «хронотоп» (А.А. Ухтомский) менее продуктивных учителей не имеет четко выраженной временной перспективы. Выделение этапов профессиональной жизни связывается ими не с готовностью школьников к самообразованию и самоконтролю, а с возможностью развития собственных педагогических возможностей, в большинстве случаев никак не обоснованных (прожектерских). При этом в описании профессиональных перспектив они в большей мере ориентированы на «здесь и сейчас». В сознании этих учителей собственные профессиональные «высоты» «размываются». Их профессионализм пребывает как бы во вневременном «экзистенциональном состоянии», поэтому они словно пассивно плывут по волнам своей профессиональной жизни в неопределенном направлении.

Важным фактором, снижающим продуктивность деятельности этой группы учителей, является несформированность осознанности потенциально достижимой акме-вершины в категориях полноценной готовности младшего школьника к познавательному саморазвитию. Высокая степень неопределенности своего профессионального будущего снижает

мотивацию его достижения. Это, в свою очередь, растягивает дистанцию временной перспективы развития профессионализма на неопределенное время.

Возникает замкнутая циклическая зависимость, блокирующая развитие профессионализма. С одной стороны, не имея выраженных педагогических перспектив, такие учителя стремятся утвердиться «в настоящем» через завышенную самооценку и защиту профессионального «Я». С другой стороны, «оборонительная профессиональная позиция» значительно сужает и растягивает дистанцию временной перспективы профессионального развития, снижая в целом качество профессиональной антиципации.

Возрастно-временная идентификация высокопродуктивных учителей не связана с самоутверждением в настоящем, поэтому она стимулирует более глубокую мотивацию достижения полноценной готовности младших школьников к саморазвитию и придает этому процессу более устойчивую временную перспективу. Ритмы реализации творческого педагогического потенциала «Я-настоящего» согласуются у учителей-мастеров с внутренне принятым и потому потенциально достижимым «Я-будущим». Поэтому они накапливают и тратят свой «акме-энерго-информационный потенциал» профессионализма более рационально, адекватно осмыслению темпово-временных характеристик становления его ведущих показателей в разрезе профессиональной биографии, предопределяя «положение стрелок профессиональных часов».

Эти выводы подтверждаются исследованиями И.А. Аристовой, А.А. Ершова, И.Я. Лисицы и др., в работах которых обосновывается объективность полноценной самореализации личности в процессе актуализации всех временных зон жизненного пути. Это достигается за счет гармонизации трех основных модальностей субъективной реальности: содержания (желательности и необходимости), содержательно-смыслового богатства потребности и динамической характеристики (деятельностной готовности).

Н.В. Кузьмина выявила прямую зависимость удовлетворенности трудом учителя от продуктивности его деятельности. Ею же установлено, что неудовлетворенность не во всех случаях является показателем негативного отношения учителя к своему труду.

Большинством исследователей под удовлетворенностью-неудовлетворенностью педагогическим трудом понимается эмоциональное соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности

по реализации ведущих мотивов. Общая неудовлетворенность результатом деятельности, проявляясь как повышенная эмоциональная напряженность, задает своеобразный «пеленг поведения» (П.К. Анохин), который направляет компетентность высокопродуктивного учителя в русло поиска более эффективных средств достижения результата, обеспечивая тем самым профессиональное самообразование.

Вместе с тем, неудовлетворенность результатами деятельности стимулирует активную перестройку педагогического мышления педагога за счет перевода рефлексивных компонентов из зоны «устойчивой компетентности» в зону «неустойчивой», т. е. стимулирует профессиональное саморазвитие. Высокая продуктивность педагогической деятельности учителей-мастеров отражает тот факт, что общая неудовлетворенность трудом входит в интенциальное ядро успешной «Я-концеп-ции» учителя начальных классов.

В соответствии с потребностно-эмоционально-информационной теорией П.В. Симонова поведение человека детерминируется потребностями сохранения информации и развития информации. Они выполняют функцию «мотивационных доминант», рождая две основные формы эмоций – положительные и отрицательные. Позитивное соотношение потребностей развития профессионализма с механизмом формирования отрицательных эмоций (сомнений, раздумий, критической самооценки) ведет высокопродуктивного учителя к удовлетворенности (радостной, энергетической насыщенности, устремленности) в получении новой информации об элементах целостного саморазвития каждого учащегося класса.

В целом неудовлетворенность педагогической деятельностью высокопродуктивных учителей – это естественное, циклически воспроизводящееся психическое состояние, предопределяющее становление общей удовлетворенности педагогическим процессом. Такая «продуктивная», «конструктивная неудовлетворенность… не вызывающая подавления» (Р. Мау), усиливает общую тенденцию ускорения саморазвития профессионализма учителя.

В группах достаточно продуктивных и малопродуктивных учителей преобладает общее состояние удовлетворенности результатом развития профессионализма. «Глубокое» неверие в свои профессиональные возможности перерастает в «комплекс профессиональной неполноценности», «педагогической фрустрированности». Оно вызывает у учителя начальной школы состояние неудовлетворенности своим трудом и в значительной

степени снижает качество жизни профессионала. Это подтверждает мнение А.А. Бодалева о том, что «недореализованность» учителя в профессиональном плане обусловлена проблемами смысла жизни.

В основании полярных проявлений удовлетворенности / неудовлетворенности учителей лежат разные психологические механизмы стабилизации профессионального Я.

У одной группы учителей область повышенного удовлетворения обусловлена механизмом подавления профессионального самоанализа. Они как бы неосознанно, непроизвольно поддерживают свое профессиональное Я за счет исключения, вытеснения из сферы профессионального сознания анализа факторов познавательного саморазвития ребенка. Главное для них – передать как можно больше сведений, предусмотренных программой. Все это в целом обусловливает состояние «нереалистичного оптимизма» (К. Роджерс) учителя, а следовательно, выступает фактором, сдерживающим созидательное развитие профессионализма.

У представителей другой группы когнитивный дисбаланс образа познавательного саморазвития школьника сопровождается отрицательными переживаниями, душевным дискомфортом, раздражительностью, тревогой за сохранность своего профессионального Я. Фрустрированные состояния проявляются в актах агрессивности в общении с детьми, их родителями, школьной администрацией. Общая отрицательная психологическая валентность выражается в снижении потребности поиска причин низкой готовности школьников к познавательному саморазвитию.

Для выявления условий продуктивного развития профессионализма педагога важен стадийно-динамический аспект формирования когнитивно-эмоциональной связки: адекватный образ младшего школьника – удовлетворенность педагогическим трудом.

С.И. Гусева исследовала многообразие образов математически одаренного ученика в сознании педагогов, имеющих различный педагогический стаж. Ею установлено, что формирование адекватного образа младшего школьника как субъекта самообразования на ранних ступенях профессионального является фактором, содействующим становлению профессионализма.

Качество удовлетворенности / неудовлетворенности педагогом поиском «ростков» познавательного саморазвития рассматривается как важный фактор профессионального развития, поскольку, «обладая большой энергетической

мощностью, аккумулируя в себе большой заряд “психической энергии”, передает уверенность, оптимизм, вселяет радость, т. к. наполняет жизнь смыслом» (В. Франкл).

Г.С. Абрамова, С.В. Гребеньков, В.Ф. Сержантов, В. Франкл, К. Обуховский и др. отмечают, что созидательная, позитивная, альтруистическая, гуманистическая направленность смысла профессионального развития является единственной продуктивной направленностью, способствующей достижению человеком его жизненной цели, потому что она «расширяет границы сознания, позволяет переживать свою жизнь не как существование, а как воплощение чувства целесоообраз-ности жизни» (Г.С. Абрамова).

Исследования Е.А. Максимовой подтверждают, что соизмеримость смысложизненных ориентаций учителя с ведущими ценностями педагогического труда является важным фактором, обусловливающим продуктивность деятельности профессионала.

Устойчивая педагогическая составляющая смысложизненных ориентаций не только стабилизирует «смысловое поле профессионального сознания» (Б.С. Братусь), но и значительно расширяет его, раздвигая границы профессионально-педагогической сферы, а значит, выступает своеобразным средством связи реального настоящего учителя с его отсроченным будущим.

Вместе с тем, локализация удовлетворенности трудом преимущественно в сфере качества знаний школьников деформирует становление профессионализма педагога начального звена школы в момент «смещения мотива на цель» (А.Н. Леонтьев), так как переориентирует исполнительскую деятельность учителя на достижение менее значимых перспектив развития школьников.

Исследованием Н.В. Журина установлено, что на разных этапах профессионального развития ориентиры удовлетворенности работой меняются. У начинающих учителей область удовлетворенности сосредоточена в основном на материальных условиях работы, что снижает темпы развития профессионализма. У преподавателей со стажем работы более 11–15 лет удовлетворение работой связывается с достижением конечного результата, ценность которого может быть выражена в направленности либо на собственный профессиональный рост, либо на личностное развитие учащихся. В исследованиях И.М. Аминова, Н.В. Кузьминой, С.А. Смирнова, И.Я. Зимней и др., посвященных анализу отдельных аспектов личности учителя начальных классов, в качестве ключевого фактора,

обусловливающего успешность его педагогической деятельности, выделяется качество «эмпатийного канала понимания» (М. Вебер).

В группе учителей начальных классов закономерно фиксируются более высокие проявления эмпатии, чем среди всех остальных категорий специалистов сферы образования. Однако количественная выраженность уровня эмпатии не позволяет проанализировать характер причинных зависимостей эмоциональной составляющей профессионализма и общей продуктивности педагогической деятельности. Исследование направленности ведущих эмпатийных каналов – рационального, эмоционального, интуитивного, проникающей способности к энергоинформационному обмену, самоидентификации – позволяет выявить ведущие источники эмоциональных проявлений. Высокую продуктивность педагогической деятельности учителей-мастеров обеспечивают рациональный и интуитивный эмпатийные каналы.

Их синтез обеспечивает внутреннее, глубокое, аналитическое «эмпатийное понимание» источников познавательного саморазвития школьника. Он дает возможность учителю-мастеру «вчувствоваться» в процесс созидательного движения ребенка по этапам самообразования, осмыслить его как нелегкий, напряженный для ребенка труд. Рационально-интуитивное «эмотивное понимание» позволяет педагогу прогнозировать качество «соприкосновения» ученика с отдельными блоками учебной информации, обеспечивая продуктивное сближение в тяжелые моменты самообразования и продуктивное «отстранение» в ситуациях, когда ребенок способен справиться с учебной задачей самостоятельно.

Внешние проявления эмпатийного понимания фиксируются в проявлениях умения слушать и смотреть на ребенка внимательными добрыми глазами, впитывая тончайшие нюансы его мимики, пантомимики (жестов, движений, положений тела), оттенки голоса (окраска, тембр, темп), использовании специальных приемов демонстрации принятия, уважения.

Важным фактором, стимулирующим профессионализацию, выступает качество соотношения внешней и внутренней мотивации к содействию познавательного самообразования школьников. У высокопродуктивных учителей внутренняя мотивация образует ядро мотивационного комплекса профессионализма. Она составляет сущность «истинно педагогической направленности профессионализма» (Н.В. Кузьмина) учителя начальных классов на гармоничное развитие всех блоков готовности школьника к познавательному самообразованию.

В структуре профессиональной мотивации у достаточно продуктивных и малопродуктивных учителей преобладает общая направленность педагога «на себя» как отражение «непреодоленного профессионального эгоцентризма учителя» (А.К. Маркова).

В соответствии с теорией педагогических систем Н.К. Кузьминой направленность мотивационных установок «на себя» служит функциональным, текущим продуктом профессиональной деятельности педагога. Такая направленность у высокопродуктивных учителей функционирует не в качестве конечного продукта, а средства достижения психологического результата профессионального развития.

У малопродуктивных учителей отмечается самое неэффективное соотношение видов мотивации за счет преобладания внешней отрицательной мотивации. Это ведет к торможению в развитии профессионализма, поскольку он приобретает «ложно педагогическую направленность». По мнению А.А. Реана, преобладание мотивов избегания профессиональных неудач и «здоровой» критики над мотивами развития личности школьника характеризует профессионализм непродуктивных учителей как закрытую, изолированную систему. Внешне это выражается в том, что учителя негативно относятся к любым попыткам оценивания процессуальных и результирующих составляющих профессионализма. Ясно, что в такой «закрытой» для качественного сравнения педагогической деятельности точки блокировки отдельных профессиональных действий не могут быть обнаружены, преодолены учителями самостоятельно, в связи с чем развитие профессионализма приобретает деградирующие тенденции.

Мотивационный комплекс высокопродуктивных учителей – это система, открытая для анализа и сравнения с опытом коллег внутри школы и методических объединений района. Педагоги-мастера с удовольствием приглашают на свои уроки коллег, студентов, методистов, психолога школы, так как истинно педагогическая мотивация стимулирует учителей на поиск более рациональных, эффективных способов развития школьников, которые рождаются в дискуссиях, спорах, обмене опытом.

Важным параметром качества профессиональной мотивации учителя начальных классов, кроме ее направленности, является глубина педагогических интересов, которая фиксирует устойчивость в развитии профессионализма учителя начальных классов. Среднее значение глубины профессиональных интересов высокопродуктивных учителей значимо отличается от соответствующего показателя в других группах. Увеличивающееся

значение расхождений в направлении от группы среднепродуктивных к группе малопродуктивных учителей позволяет утверждать, что интерес педагога к «глубинным» психологическим причинам, обусловливающим становление творчески созидаемых учеником общепознавательных действий, является ведущей составляющей продуктивности его деятельности.

Сложность становления механизма речевого действия как целостного акта познавательного саморазвития ученика снижает качество профессиональной мотивации. Это согласуется с известным классическим законом Йеркса-Додсона, устанавливающего прямую зависимость эффективности результатов деятельности от силы мотивации. Он фиксирует факт сдвига оптимума мотивации в сторону ее ослабления при решении задач большой сложности. При этом наблюдается качественная трансформация самой задачи в сознании педагога.

Соотношение уровня мотивации педагогической деятельности с представлениями педагогов о конечном результате образования младших школьников в начальной школе показало, что при ориентации педагога на область локальных действенно-практических составляющих готовности школьников к познавательному саморазвитию (написал, решил, сделал и т. д.) происходит снижение уровня профессиональной мотивации.

Таким образом, выраженная потребность учителя начальных классов к выявлению и реализации педагогических средств, наиболее продуктивно развивающих мотивационно-волевые, когнитивно-коммуникативные и действенно-практические показатели готовности школьников к познавательному саморазвитию в сочетании с ориентированностью на выявление причин блокировки акта познавательного саморазвития ученика, выступает важным фактором развития профессионализма педагога.

Эти выводы подтверждают основные положения образовательной акмеологии, согласно которым профессионально-педагогическая мотивация рассматривается как важный компонент творческого потенциала личности учителя, как ядро профессионального сознания, направляющее «мощь» акме-энерго-информационного потенциала педагога (его задатки, способности, компетентность, умелость) на решение проблем познавательного саморазвития школьника.

В общей структуре развития профессионализма роль связующего звена между проявлениями его действенно-процессуальных и личностно-профессиональных составляющих выполняет ответственность учителя начальных классов за

достижение всеми / большинством учащихся класса высшего уровня готовности к познавательному саморазвитию.

Исследованиями в области психологии труда и общей акмеологии доказано, что ответственность – это важнейшее личностное образование профессионала, которое входит в инвариативную структуру профессионализма (В.А. Бодров, Ф.Е. Василюк, В.А. Иванников, Ю.К. Стрелков). Интегративная сущность ответственности выступает объективным критерием сформированности личностной зрелости профессионала (В. Франкл, А.А. Реан, В.Н. Саготовский, Г.Ш. Якобсон).

Ответственность учителя начальных классов за обеспечение психологической готовности младшего школьника к обучению в среднем звене школы представляет собой своеобразную «психологическую функциональную систему», регулирующую качество движения педагога по этапам созидания профессионализма. В основе ответственности педагогов разного уровня продуктивности заложены различные основания, контролирующие разные по качеству педагогические цели, что в значительной степени определяет вектор развития профессионализма.

Согласно концепции о двух видах ответственности (J.B. Rotter), учитель в одном случае считает себя ответственным за все происходящее с его учащимися, даже когда они переходят в среднее звено школы. Он берет «долгосрочную» ответственность за результаты их развития на себя, проявляя внутренний, интернальный локус контроля. В другом случае ответственность учителя за результаты самообразования школьников «возлагается» на объективные, объективно-субъективные обстоятельства обучения (экстернальный локус контроля). Ответственность педагога за качество образования распространяется только на период обучения ученика в начальной школе.

«Стержнем» профессиональной ответственности высокопродуктивных учителей выступает внутренний локус контроля, т. е. самоконтроль. Он мобилизует и регулирует функции самостоятельного принятия ответственных решений и неуклонной реализации их в деятельности. Внутренний самоконтроль учителей реализуется через систему непрерывного оценивания текущих результатов речевого развития школьников и их сопоставления с нормативными, а также с потенциально возможными для каждого ученика. Высокопрофессиональные учителя обращают внимание не столько на качество развития действенно-практического блока готовности школьников к саморазвитию, сколько отслеживают качество проявлений

мотивационно-волевого и когнитивно-коммуникативного блоков, которые в большей мере фиксируют продуктивность способов познания.

В большинстве случаев среднепродуктивные учителя не склонны брать ответственность за психологические результаты образования младших школьников на себя. Развитие их профессионализма тормозится проявлениями экстернального локуса контроля, который направляет педагога на путь «оправдания себя» внешними обстоятельствами труда, а не на мобилизацию личностных и деятельностных составляющих профессионализма.

Исследования показывают, что внимание высокопрофессиональных учителей сосредоточено на стратегических целях становления общепознавательных действий младших школьников как регуляторов их самообразования на всех этапах жизнедеятельности. В свою очередь, выступая составной частью профессиональной стратегии учителей-мастеров, педагогическая ответственность оказывает большое влияние на эффективность реализации учителем своих жизненных целей и, следовательно, на удовлетворенность жизнью и психическое здоровье. В исследованиях, посвященных изучению влияния профессиональной ответственности учителя на его самореализацию (О.С. Васильевой, Е.А. Демченко, Н.Г. Полехина), подтверждается наличие указанных взаимосвязей.

Глубоко нравственная педагогическая цель стимулирует глубинные проявления ответственности – профессиональную совесть педагога, которая, в свою очередь, усиливает проявления динамических «двигателей» волевой сферы профессионализма – решительности, твердости, своевременности, терпеливости, настойчивости.

Эти выводы подтверждаются данными К. Муздыбаева, который выявил положительную корреляцию между интернальностью и наличием смысла жизни. Таким образом, чем больше учитель верит, что познавательное саморазвитие школьников является внутренним основанием их успешного образования в будущем, тем в большей мере он стимулирует развития профессионализма.

Наличие положительной взаимосвязи интернальности неудач с локусом контроля Я подтверждает предположение о том, что именно внутренний локус контроля профессионализма, акцентированный на проблемах саморазвития школьника, «вплетается» в механизм профессионализма деятельности как ее внутренний элемент. Он регулирует, снимает преграды между отдельными компонентами профессионализма деятельности.

Концепция барьеров Р.Х. Шакурова служит в данном случае объяснительной схемой функционирования ответственности в сложных ситуациях профессиональной деятельности.

Взаимосвязь общей интернальности высокопродуктивных учителей с эмпатией и личностной тревожностью свидетельствует о тонкой восприимчивости педагога к достаточно широкому кругу морально-нравственных аспектов познавательного саморазвития младших школьников. Внешние признаки такой взаимосвязи проявляются через окрашивание ответственного отношения к проблемам «самодостраивания» ученика элементами целесообразной педагогической экспрессии (любовью, состраданием, толерантностью). Следует отметить и противоположную тенденцию: снятие с себя некоторых обязанностей и снижение объема ответственности вызывает у высокопродуктивных учителей временное стрессовое состояние, которое способно блокировать проявления внутреннего локуса контроля. А.А. Реан установил положительную зависимость между объемом трудностей и общей заинтересованностью учителя глубинными механизмами саморазвития школьников.

Вывод В. Франкла о том, что «осознание и ответственность играют основную роль в драме человеческого существования… оба эти аспекта объединены, чтобы дать истинную картину человека», подтверждается исследованиями А.А. Реана, Д.Ю. Карандышева, J.B. Rotter, A. Tolor, M. Resnikoff, в соответствии с которыми у безответственных учите-лей-экстерналов отмечается меньшая социальная популярность, терпимость к другим, повышенная агрессивность, конформность. Данные выводы свидетельствуют о наличии закономерной связи между показателями продуктивности педагогической деятельности и уровнем сфор-мированности проявлений личностно-профессионального критерия. Общая зависимось продуктивности профессионального развития учителя от качества становления показателей личностно-профессионального критерия развития профессионализма конкретизируется в системе следующих принципов:

• принцип опоры на созидание ответственного отношения педагога к качеству становления ученика как активного субъекта самообразования и самоконтроля;

• принцип выраженной потребности учителя в выявлении и развитии показателей готовности школьников к познавательному саморазвитию (в совокупности мотивационно-волевого, когнитивно-коммуникативного и действенно-практического блоков);

• принцип высокого развития показателей «эмпатийного

понимания» учителем мотивационных, волевых, эмоциональных проявлений готовности школьника к познавательному саморазвитию;

• принцип оптимальной согласованности проявлений удовлетворенности / неудовлетворенности педагога в области поиска «ростков» познавательного саморазвития при освоении разных учебных предметов. Данный принцип конкретизируется при ориентированности учителя на достижение внутренней удовлетворенности результатами и процессуальными характеристиками познавательного саморазвития школьников;

• принцип возрастно-временной идентификации педагога с определенным этапом развития профессионализма через согласование временно-темповых характеристик становления профессионализма с внутренне принятыми параметрами потенциально достижимого «Я-будущего»;

• принцип направленности осмысления уровня «текущего» состояния профессионализма через диагностику качества проявлений познавательного саморазвития школьников (при соотнесении их с образом высшего прогрессивно-творческого уровня развития);

• принцип направленности мировоззренческой позиции учителя на признание продуктивности познавательного саморазвития в качестве ведущей ценности жизнедеятельности учащихся;

• принцип стремления к гармонизации профессиональных и личностно значимых жизненных целей педагога.

Заключение

Акмеологический подход к исследованию проблем развития профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования позволил рассмотреть данное явление как полисистемное образование педагога, качество развития которого зависит от уровня выраженности и согласованности деятельностно-процессуальных, личностно-профессиональных и индивидно-типологических качеств, а также исследовать специфику профессионального развития учителя как субъекта, находящегося на определенной ступени зрелости, когда его целостные характеристики интегрируются в индивидуальные функциональные комплексы, содействующие достижению проявлений педагогического мастерства в области становления элементов готовности дошкольников и младших школьников к познавательному саморазвитию.

Профессиональная готовность педагогов к эффективному обеспечению процесса становления ребенка как субъекта самообразования и самоконтроля выделена в качестве психологической основы формирования профессионализма, позволяющей оценивать меру его развития на отдельных этапах посредством анализа психологических новообразований.

Выяснено, что сущностным механизмом созидания профессионализма педагогов дошкольного и начального общего образования выступает процесс становления специалиста, который с помощью средств учебных дисциплин целостно развивает те индивидуально выраженные, природосообразные психофизиологические и личностные способности обучающихся и воспитанников, которые позволяют ему активно, экономно по времени осуществлять усложняющиеся действия познавательного самообразования и самоконтроля.

Система профессионального развития педагогов дошкольного и начального общего образования рассмотрена как процесс многоаспектного согласования совокупности взаимодействующих преемственных профессионально-образовательных и образовательно-функциональных программ, моделей, алгоритмов и технологий становления педагога и ребенка, органов профессионального образования и повышения педагогической квалификации.

В исследовании выделена группа закономерностей, учет которых в процессе проектирования акместратегий позволит значительно интенсифицировать профессиональное развитие педагога. Выявленные закономерности отражают тенденции,

предопределяющие содержание и динамику развития профессионализма педагога на этапах образовательно-профессионального маршрута. Это позволяет конкретизировать технологические параметры закономерного восхождения профессионализма от незрелых форм к вершинным проявлениям педагогического мастерства в профессионально-педагогической деятельности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Агададашева И.В. Акмеологические проблемы коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. – Шуя, 2001.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / под ред. Н.А. Бадалева, Б.Ф. Ломова. Т. 1. – М.: Педагогика, 1980.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
5. Анисимов О.С. Акмеология мышления. – М.: Просвещение, 1990.
6. Анисимов С.А., Деркач А.А., Конюхов Н.И. Методы акмеологических исследований. – М.: Изд-во РАГС, 2000.
7. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975.
8. Аршинов В.И. Синергетика как язык пространства становления // Методология биологии: Новые идеи (синергетика семиотика, коэволюция) / отв. ред. О.Е. Баксатский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 210–222.
9. Бабанский Ю.К. Избр. пед. труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
11. Бердяев Н.А. О назначении человека: сб. – М., 1993.
12. Берн Ш. Тендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001.
13. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
14. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
15. Бехтерев В.М. Психика и жизнь. – СПб.: Алетейя, 1999.
16. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990.
17. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Введение в акмеологию. – Калуга: КГПУ,
2000.
18. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: Характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998.
19. Бодалев А.А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития // Мир психологии. – 1995. – № 3.

20. Бодалев А.А. Изучение взрослого человека – важная задача акмеологической науки. – М., 1996.

21. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологические исследования. – М.: Просвещение, 1968.

22. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

23. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Пилитехника, 2001.

24. Брудный А.А. Понимание и текст // Загадки человеческого понимания. – М., 1991.

25. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Воронеж, 1996.

26. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998.

27. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991.

28. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология развития творческой личности взрослого человека. – Минск: Дебор, 1998.

29. Воробьева Д.И. Гармония: интегрированная программа интеллектуально-художественного, творческого развития личности школьника. – СПб.: ЛГОУ, 1996.

30. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: монография. – Псков: Изд-во ПОИПКРО,1997.

31. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.; Воронеж, 1996.

32. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Соч.: в 6 т. – Т. 1, 3, 4. -М., 1989.

33. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий. – М., 1979.

34. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995.

35. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 1. -С. 10–19.

36. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1988.

37. Громыко Ю.В. Проектное сознания. Проектирование и программирование в образовании. – М., 1997.

38. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.:

ИНТОР, 1996.

39. Давыдов В.В., Слабодчиков В.А., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4.

40. Двенадцатилетняя школа. Проблемы и перспективы развития общего и среднего образования / под ред. В.С. Леднева, Ю.И. Дика, А.В. Хуторского, Ю.Е. Рыбушкина. – М.: ИОСО РАО, 1999.

41. Деркач А.А. Акмеология. – М.: Изд-во РАГС, 2002.

42. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: Рос. академия управления, 1993.

43. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: РАУ, 1993.

44. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. – М., 1995.

45. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. – М.: Изд-во РАГС, 1998.

46. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. – М.: Изд-во РАГС, 2000.

47. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999.

48. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. – М.: Изд-во РАГС, 2000.

49. Доналдсон М. Мыслительная деятельность ребенка. – М.: Прогресс, 1998.

50. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999.

51. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. – М.: НИИВО, 1993.

52. Зимняя И.Я., Боденко Б.М., Кривченко Т.А. Общая культура в системе требований государственного образовательного стандарта. – М., 1999.

53. Зинченко В.П. Живое знание: материалы к курсу лекций. – Самара: Самарский дом печати, 1998.

54. Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Институт практической психологии, 1997.

55. Зотов А.Ф. Долгосрочное прогнозирование и управление сложными системами. – Киев: Техника, 1985.

56. Ильин В.В., Пожарский С.Д. Философия и акмеология. – СПб.: Политехника, 2003.

57. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000.

58. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000.

59. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М., 1968.

60. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.

61. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.

62. Калмыкова З.И. Проблемы неуспеваемости глазами психолога. – М., 1982.

63. Кириченко А.В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности: теория, методология, технологии. – М., 1998.

64. Клименко Т.К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1999.

65. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М.: МГУ, 1995.

66. Климов Е. А. Психология профессионала: учеб. пособие. – М.; Воронеж: Ин-т практич. психологии, 1996.

67. Климов Е.А. Становление профессионала. – М., Воронеж, 1996.

68. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда. – Новосибирск, 1981.

69. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: материалы для специалиста образовательного учреждения. – М.: КАРА, 2002.

70. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rosnation.ru

71. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕРСЭ, 2002.

72. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во Сам. ГПИ, 1994.

73. Крейг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.

74. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: моногр. – М.: Исследовательский центр проблем качеств подготовки специалистов, 2001.

75. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002.

76. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990.

77. Кузьмина Н.В., Карпов В.В., Варфоломеева Л.Е. Согласование требований государственных образований стандартов к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей: метод. рекомендации. – М.: СПб., 1998.

78. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск, 1997.

79. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

80. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.; Воронеж: МОДЕК, 1997.

81. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999.

82. Либин А.В. Дифференциальная психология. – М.: Смысл, 1999.

83. Ломов Б.Ф. Методология и теория проблем психологии. – М.: Наука, 1984.

84. Лурия А.Р. Речь и мышление: материалы к курсу лекций по общей психологии. Вып. IV. – М.: Изд-во МГУ, 1964.

85. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. – М.: Институт практ. психологии; Воронеж: Модек, 1996.

86. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. – М.: Просвещение, 1965.

87. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. – М.: Академия, 2004.

88. Максимова В.Н. Акмеология школьного образования. – СПб., 2000.

89. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

90. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.

91. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты: пер. с англ. – М., 1982.

92. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.

93. Менегетти А. Психология жизни: 10 лекций по онтопсихологии / сост. Е.В. Романова, Т.И. Сытько. – СПб., 1992.

94. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978.

95. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988.

96. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998.

97. Михайлов Г.С. Методология и стратегия акмеологического исследования: автореферат кандидатской

диссертации. – М.: Изд-во РАГС, 1998.
98. Муздыбаев К. Психология ответственности. – М., 1983.
99. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – 2-е изд. – М., 1990.
100. Мухина В.С. Детская психология. – М., 1992.
101. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1997.
102. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / Утверждена Президентом РФ Д.А. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр-271. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru.
103. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. – М., 1995.
104. Нечаев А.П. Психология и школа / под ред. А.К. Никульской. – М.: Институт практич. психологии; Воронеж: МОДЕК, 1997.
105. Одаренный ребенок / под ред. О.М. Дьяченко. Центр семьи и детства; РАО; Детский центр А.Л. Венгера. – М., 1997.
106. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего: учеб. – метод. пособие. – СПб.: КАРО, 2003.
107. Платонов К.К. Проблемы способностей / Акад. наук СССР; Институт философии. – М.: Наука, 1972.
108. Пономаренко В.А. Созидательная психология. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2000.
109. Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. – М., 1995.
110. Реан А.А. Акмеология личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 3.
111. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001.
112. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999.
113. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. – Киев: Виша школа, 1997.
114. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов н/Д, 1996.
115. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер Ком, 1999.
116. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
117. Селезнева Е.В. Развитие акмеологической культуры личности. – М., 1999.
118. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического

образования: курс лекций: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2000.

119. Сериков В.В. Личностный подход в образовании. Концепция и технология. – Волгоград, 1994.

120. Ситников А.П. Теоретические и прикладные основы акмеологического тренинга программно-целевой направленности. – М., 1995.

121. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании педагога. – СПб., 1999.

122. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. – М., 1995.

123. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М.: Пресс, 1995.

124. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995.

125. Степанова Е.И. Психология взрослых – основа акмеологии. – СПб.: Алтейя, 1995.

126. Субетто А.И. Качество образования в России. – М., 1998.

127. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2006.

128. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1976.

129. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966.

130. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования / Утверждены Министерством образования и науки Российской Федерации 23 ноября 2009 г. № 655 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru

131. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru

132. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» / Принят Государственной Думой 19 июля 1996 г. Одобрен Советом Федерации 7 августа 1996 г. / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru

133. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М.: МПСИ: Флинта, 1997.

134. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности // Избранные труды. – М.: МПСИ: Флинта, 1999.

135. Фестингер Л. Теория когнитивного дисбаланса. – М., 2001.

136. Франкл В. Человек в поисках смысла / под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990.

137. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1997.

138. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. Д.Н. Дудинского. – Минск: Попури, 1998.

139. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. с англ. – Киев: Ника-Центр: Вист-

С, 1998.

140. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та.; М.: Барс, 1997.

141. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001.

142. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

143. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995.

144. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М., 1997.

145. Шадриков В.Д. Способности человека. – М.: Институт практич. психологии; Воронеж: МОДЕК, 1997.

146. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., Просвещение, 1974.

147. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996.

148. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000.

notes

Примечания

1

Не выделены противоречия, связанные с определением зависимости инновационных процессов в образовании от материально-технической, финансовой, нормативно-правовой обеспеченности данного аспекта деятельности образовательных учреждений, так как это не является предметом рассмотрения в рамках представленных материалов.